UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEONARDO DE CARVALHO DUARTE

Educação Física Cultural na Educação Infantil: *imagensnarrativas* produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana

São Paulo
2021

LEONARDO DE CARVALHO DUARTE

Educação Física Cultural na Educação Infantil: *imagensnarrativas* produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana

Versão corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

D812e

Duarte, Leonardo de Carvalho
Educação Física Cultural na Educação Infantil - imagensnarrativas produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana. / Leonardo de Carvalho Duarte; orientador Marcos Garcia Neira. -- São Paulo, 2021.
384 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Educação Física Cultural. 2. Currículo Cultural. 3. Educação Infantil. 4. Educação Física. 5. Infância. I. Neira, Marcos Garcia, orient. II. Título.

DUARTE, L. C. **Educação Física Cultural na Educação Infantil:** *imagensnarrativas* 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.

Aprovado em:

Banca Examinadora

_____

Professor Doutor Marcos Garcia Neira (Orientador)
Universidade de São Paulo

_____

Professora Doutora Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento
Universidade de São Paulo

_____

Professor Doutor André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo

_____

Professora Doutora Kezia Rodrigues Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo

_____

Professora Doutora Elina Elias de Macedo
Universidade Federal de São Carlos

Para a Educação e a Escola Pública brasileira
Para as crianças brasileiras
Para professoras e professores da Educação Infantil
Para a EMEI Nelson Mandela
Para o GPEF
Para Fulvia, minha esposa, meu amor.

Agradecimentos

A gratidão que sinto pela realização do doutoramento é imensa, muito maior do que conseguirei expressar com palavras. Não poderia deixar de tentar registrar minimamente o meu reconhecimento por todo apoio, aprendizado, carinho e amor compartilhados com muitas pessoas nesse processo. Assim, agradeço:

Ao professor e orientador Marcos Garcia Neira que ultrapassou a condição de orientador e referência acadêmica para um exemplo de vida profissional e ser humano. Muito obrigado pela orientação, pelo apoio, atenção e generosidade. Obrigado pelos ensinamentos e pela amizade que construímos nesse período intenso de convivência e trabalho.

Às professoras Elina Macedo e Anete Abramowicz pelas valiosas colaborações ao trabalho no processo de qualificação.

Às professoras Maria Letícia Nascimento, Kezia Nunes, Elina Macedo e ao professor André Mello por aceitaram colaborar com a avaliação final do trabalho e participar da defesa pública. Certamente suas considerações enriquecerão muito nossa versão final.

Ao GPEF pela recepção e acolhimento, pela amizade e pelas experiências que compartilhamos.

Aos colegas do grupo de orientação. Partilhar os momentos de leitura e avaliação dos trabalhos foi uma das experiências formativas mais significativas desse processo. Obrigado pelas colaborações e aprendizagens.

A Marina Basques Masella por me apresentar à EMEI Nelson Mandela e por partilhar esse período como parceira no GPEF e na pesquisa, mas, principalmente, pela generosidade, atenção, carinho e amizade que compartilhamos durante esse anos.

À comunidade da EMEI Nelson Mandela. Obrigado por abrir as portas para uma experiência de pesquisa e de vida-formação incrível, intensa e cheia de desafios.

Especialmente, às professoras e crianças que colaboraram com a pesquisa e compartilharam conosco seus cotidianos e histórias.

À Faculdade de Educação da USP, especialmente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Colegas, professores e funcionários que persistem na luta em defesa da existência e sobrevivência da Educação Pública, gratuita e com qualidade socialmente referenciada.

Ao grupo de Representantes Discentes 2019 e 2020 da Pós-Graduação e a Comissão de Pós-Graduação da FEUSP com quem convivi e aprendi muito nesses últimos anos. Foi um privilégio fazer parte desses espaços.

À Universidade Estadual de Feira de Santana, meu local de atuação profissional, por autorizar o meu afastamento para a realização da pós-graduação. Especialmente aos colegas do Departamento de Educação por apoiarem e cobrirem o período de licença e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação pela ajuda de custo concedida através do Programa de Apoio a Docentes e Funcionários para realização de pós-graduação.

Aos meus pais Ana Ritta e Gileno pelo amor e cuidado que me dedicaram, por me apoiarem e estarem ao meu lado sempre. Amo vocês incondicionalmente.

A todos os meus familiares, irmãs, sobrinhas e sobrinhos, sogros, tios e tias, primos e primas, cunhados e concunhadas. O apoio, incentivo e compreensão de vocês foram muito importantes para enfrentar essa jornada distante de casa.

Ao amigo e eterno mestre Fernando Reis, referência intelectual, profissional e humana. Obrigado pelo incentivo e apoio na vida acadêmica, por compartilhar ideias no percurso do doutorado e, principalmente, por sua amizade. Especialmente, por ter me apresentado à SAMPA, ensinado a gostar e encorajado a viver um pouco esse lugar.

Aos verdadeiros amigos e amigas que sempre me incentivam e apoiam. Especialmente, ao amigo e irmão Marcio Gomes, que me acolheu na chegada em São Paulo, sua companhia tornou o início mais leve e menos doloroso.

A Fulvia, minha esposa, companheira e amiga. Sem o cuidado, apoio, ajuda e incentivo dessa mulher forte e linda o doutorado teria sido muito mais difícil. Você me inspira e impulsiona para viver sonhos que parecem impossíveis, mas ao seu lado estão se tornando realidade. Te amo!

Ao meu Deus (Pai, Filho e Espírito Santo), autor da minha Fé. Inexplicável, loucura e insensatez para muitas pessoas, mas real e presente na minha vida. Em Jesus Cristo encontro sentido, força e coragem para viver com Fé, Esperança e Amor e seguir lutando contra todas as formas de opressão, injustiça e desigualdades. Obrigado Deus, por essa oportunidade e por todas essas pessoas que colocou em minha trajetória.

Sem vocês esse trabalho não seria possível. Muito Obrigado!

É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá.
(...)
Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa na pré-escola.

Paulo Freire,
(1994, p. 53)

RESUMO

DUARTE, L. C. **Educação Física Cultural na Educação Infantil:** *imagensnarrativas* 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.

Este trabalho foca a Educação Física cultural no contexto da Educação Infantil. Justifica-se pela necessidade da ampliação de estudos sobre essa perspectiva curricular com crianças pequenas, e também pelo interesse de uma Escola Municipal de Educação Infantil paulistana em conhecer e experienciar essa proposta. A pesquisa constituiu-se a partir de uma "pluralidade metodológica" que englobou premissas, pressupostos e procedimentos gerais da pesquisa pós-crítica em Educação, a pesquisa-ação colaborativo-crítica e a pesquisa nos/dos/com os cotidianos. 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 na perspectiva cultural da Educação Física; descrever e analisar as experiências realizadas, considerando as narrativas dos participantes, docentes e crianças, produzidas durante e/ou a partir das intervenções e, por último, evidenciar pertinências/impertinências, potencialidades e/ou fragilidades de um currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil. Entre fevereiro de 2018 e dezembro de 2019 foram realizados 15 encontros de formação com a equipe pedagógica (professoras e gestoras) em horários de Jornada Especial Integral de Formação - JEIF e Projeto Especial de Ação - PEA. No mesmo período, também produziram-se experiências pedagógicas com as práticas corporais nos *espaçostempos* do currículo destinados à cultura corporal. Descrevemos criticamente os encontros de formação e produzimos *imagensnarrativas* das tematizações de futebol, brincadeiras africanas, lutas e frevo, com diferentes professoras e turmas/crianças. A partir das redes de *saberesfazeres* tecidas, defendemos a tese da pertinência e da potência do currículo cultural da Educação Física na/com a Educação Infantil, pois foi possível vislumbrar a produção de "experiências formativas", a reescrita do Projeto Político Pedagógico, a diversificação das práticas corporais no currículo, a ressignificação de concepções de infância e criança, e a fabricação de intervenções pedagógicas sensíveis à escuta das crianças e consideração de suas vozes, sem abandonar o interesse ético-político e a luta cultural pelo engendramento de subjetividades solidárias, democráticas, multiculturais, não machistas, não fascistas, não racistas e não autoritárias desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Currículo Cultural. Educação Física. Educação Infantil.

ABSTRACT

DUARTE, L. C. **Cultural Physical Education in Child Education:** *narrativeimages* produced with teachers and children in/from/with the everyday routines of public school in the city of São Paulo. 2021. 384f. Thesis (Doctorate in Education). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

This work focuses cultural Physical Education in the context of Child Education. It is justified by the need to expand studies covering this curricular perspective with small children and also by the interest of a Public School for children in the city of São Paulo in getting to know and experience the proposal. The research started with a "methodological plurality" which included the general assumptions, presuppositions, and procedures of post-critical research in Education, the collaborative-critical research-action, and the research in/about/with daily activities. The objectives were: share with the pedagogical community of an institution of Child Education the knowledge of the cultural perspective of Physical Education; produce with the agents of everyday routines in Child Education pedagogical experiences in the cultural perspective of Physical Education; describe and analyze the experiences carried out, considering the narratives of participants, teachers and children, produced during and/or as a result of interventions; establish pertinence/impertinence, potentials and/or weaknesses of a cultural curriculum in Physical Education intended for Child Education. Between February 2018 and December 2019, 15 formative meetings were held with the pedagogical staff (teachers and managers) at the hours of Special Integral Formation Day (known as JEIF) and the Special Action Project (known as PEA) and pedagogical experiences were conducted with the bodily practices in the *spacetimes* of the curriculum dedicated to corporal culture. The formative meetings were critically described and *narrativeimages* of thematizations were performed of soccer, African plays, fights and frevo, with different teachers and children/classes. Drawing from the networks of *know-how* produced, my contention is the pertinence and potency of the cultural curriculum in Physical Education in/with Child Education, as it was possible to envision the production of "formative experiences", the re-writing of the Political-Pedagogical Project, the diversification of the bodily practices in the curriculum, the re-signifying of the concepts of child and childhood and the manufacturing of pedagogical interventions sensitive as to listen to what children were saying and taking their voices in consideration, maintaining the ethical-political interest in and the cultural struggle for the making of subjectivities that are supportive, democratic, multicultural, non-sexist, non-fascist, non-racist, and non-authoritarian since the very beginning of Child Education.

Keywords: Cultural Curriculum. Physical Education. Child Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo da ficha de consentimento para as crianças 111
Figura 2: Fachada da escola e placa de identificação (fotomontagem) 128
Figura 3: Localização do bairro do Limão e zonas do município de SP 128
Figura 4: Pichações no muro e portão da escola, outubro de 2011. (fotomontagem) 129
Figura 5: Salas de convivência (fotomontagem) 130
Figura 6: Brinquedoteca (fotomontagem) 130
Figura 7: Área externa, extensão da brinquedoteca (fotomontagem) 131
Figura 8: Sala Multimídia (fotomontagem) 131
Figura 9; Refeitório (fotomontagem) 131
Figura 10: Sanitários (fotomontagem) 131
Figura 11: Sala de leitura (fotomontagem) 132
Figura 12: Anexo (fotomontagem) 132
Figura 13: Espaço Multiuso (fotomontagem) 132
Figura 14: Redário (fotomontagem) 133
Figura 15: Área do parque, solo arenoso com brinquedos (fotomontagem) 133
Figura 16: Horta suspensa (fotomontagem) 133
Figura 17: Quadra (fotomontagem) 133
Figura 18: Gramado (fotomontagem) 134
Figura 19: Espaço de artes e culinária experimental (fotomontagem) 134
Figura 20: Fotos de diferentes ambientes. (fotomontagem) 135
Figura 21: Fotos de certificados, votos de congratulações e prêmios expostos no mural da entrada da EMEI. (fotomontagem) 138
Figura 22: Intervenção de crianças no diário de campo em 21/06/18 (fotomontagem) 144
Figura 23: Intervenções das crianças no diário de campo (fotomontagem) 144
Figura 24: Observação de atividade dia 03/05/18 147
Figura 25: Foto 1 de parte do plano de ações IQ 2017 165
Figura 26: Foto 2 de parte do plano de ações IQ 2017 165
Figura 27: 1º Encontro de Formação no dia 19/04/18 (fotomontagem) 171
Figura 28: Roteiro do primeiro dia de formação 171
Figura 29: Slide formação – quadro conceitual teorias de currículo 174
Figura 30: Slide formação – Currículos EF 174
Figura 31: trecho ata livro JEIF grupo 1 – 19/04/18 175
Figura 32: trecho ata livro JEIF grupo 1 – 19/04/18 176
Figura 33: Ata livro JEIF 26/04/18 – Grupo 1. 183
Figura 34Figura 43 – Ata livro JEIF 26/04/18 – Grupo 1. 183
Figura 35: Ata JEIF 19/06/18 – Grupo 2 188
Figura 36: Ata JEIF 19/06/18 – Grupo 1 188
Figura 37: Livros que presenteamos a escola e passaram a compor acervo da EMEI 196
Figura 38:Fotos do prêmio Paulo Freire 2019 (fotomontagem) 220
Figura 39: trecho ata JEIF, 29/11/18 – Grupo 2 228
Figura 40: trecho ata JEIF, 29/11/18 – Grupo 1 228
Figura 41: trecho de ata JEIF 14/05/19 – grupo 2 237

Figura 42: trecho ata JEIF 22/10/19 - Grupo 1 238
Figura 43: Projeção de tela – Atividade de formação – quadro de referências em 22/10/19 238
Figura 44: Projeção de tela – Atividade de formação – quadro de referências em 22/10/19 239
Figura 45: Quadro sala de professoras 19/06/19 – Grupo 1 247
Figura 46: Quadro sala de professoras 19/06/19 – Grupo 2 247
Figura 47: Atividade de pesquisa em jornais, revistas e na internet no dia 08/08/218 (fotomontagem) 263
Figura 48: Registro da roda de conversa realizada no dia 15/08/2018 263
Figura 49: Roda de leitura e conversa dia 22/08/2018 (fotomontagem) 264
Figura 50: Atividade sobre característica do jogo e regras (fotomontagem) 264
Figura 51: Vivência com bolinha de plástico no dia 12/09/18 (fotomontagem) 265
Figura 52: Vivência com coletes no dia 19/09/18 (fotomontagem) 267
Figura 53: Leitura de imagens e montagem de painel no dia 03/10/18 (fotomontagem) 269
Figura 54: Vivência com pebolim e jogo de botão no dia 10/10/18. (fotomontagem) 270
Figura 55: Vivência de golzinho no gramado no dia 17/10/2018 271
Figura 56: Assistência aos vídeos de animação no dia 24/10/2018 272
Figura 57: Nelson Mandela e seleção da África do Sul 2010 273
Figura 58: Homenagem a Mandela no campeonato inglês 2013 274
Figura 59: Mandela na Copa Africana das Nações 1996 275
Figura 60: Nelson Mandela e Cristiano Ronaldo 275
Figura 61: Mandela e a taça 276
Figura 62: Mandela e o esporte 276
Figura 63: Produção da proteção e vivência com a participação da Giovanna no dia 07/11/2018. (fotomontagem) 277
Figura 64: Vivência com videogame no dia 14/11/2018 (fotomontagem) 278
Figura 65: Visita da árbitra de Futsal do quadro da FIFA no dia 23/11/2018 (fotomontagem) 279
Figura 66: Vivência final no dia 05/12/2018 (fotomontagem) 283
Figura 67: Registros realizados pelas crianças em 20/08/2018. (fotomontagem) 283
Figura 68: Sala do grupo Saturno na mostra cultural no dia 15/12/2018 (fotomontagem) 284
Figura 69: *imagemnarrativa* da rede de *saberesfazeres* produzida com a professora Marina e o grupo Saturno. 284
Figura 70Figura 79: momentos de manuseio, consulta e leitura no livro (fotomontagem) 289
Figura 71Figura 80 – Vivências de diferentes brincadeiras africanas. (fotomontagem) 290
Figura 72: Conversas com a dona Pedrina e com a vovó da Heloisa (fotomontagem) 294
Figura 73: Registro e produção do cartaz para mostra cultural (fotomontagem) 295
Figura 74: Sala do Grupo Terra no dia da mostra cultural de final de ano. 295
Figura 75: *Imagemnarrativa* da rede de *saberesfazeres* produzida com/no a professora Tathiana e o grupo terra 296
Figura 76: Vivência dia 10/04/19 (fotomontagem) 302
Figura 77: Assistência a vídeo dia 08/05/19 303
Figura 78: Assistência a vídeo 2, dia 08/05/19 304
Figura 79: Após assistência a vídeo dia 08/05/19 (fotomontagem) 305
Figura 80: Vivência cabo-de-guerra dia 29/05/19 (fotomontagem) 305
Figura 81: Vivências braço-de-ferro e sumô dia 12/06/19 (fotomontagem) 307
Figura 82: Vivências sumô de costas e pega-rabinho dia 19/06/19 (fotomontagem) 308

Figura 83: Registros coletivos da turma 310
Figura 84: Visita do professor Ronaldo Reis e sua aluna Diana no dia 27/06/19 (fotomontagem) 311
Figura 85: Apresentação na festa dia 17/08/19 312
Figura 86: *Imagemnarrativa* da rede de *saberesfazeres* produzida com a professora Ana Cris e a turma Dandara 313
Figura 87: Turma Elza dançando em diferentes espaços (fotomontagem) 315
Figura 88: Criança da turma dançando frevo (fotomontagem) 319
Figura 89: Atividade com imagens dia 06/05/19 (fotomontagem) 320
Figura 90: Atividade com imagens dia 06/06/19 (fotomontagem) 321
Figura 91: Atividade de leitura do livro no dia 20/05/10 (fotomontagem) 322
Figura 92: Registros com uso do espelho dia 27/05/19 (fotomontagem) 324
Figura 93: Pesquisa na comunidade – grupo 1 (fotomontagem) 326
Figura 94: Pesquisa na comunidade – grupo 2 327
Figura 95: Pesquisa na comunidade – grupo 2 (fotomontagem) 327
Figura 96Figura 105 – Pesquisa na comunidade – grupo 3 (fotomontagem) 328
Figura 97: Vivência com sombrinhas (fotomontagem) 330
Figura 98: Apresentação na festa dia 17/08/19 (fotomontagem) 331
Figura 99: *Imagemnarrativa* da rede de *saberesfazeres* produzida com a professora Alice e a turma Elza Soares. 332
Figura 100: Desenhos do Yheyson no início e ao final da tematização 344
Figura 101: Registro de roda da professora Roberta. 351

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Fluxo temporal das publicações nos três veículos de comunicação científica 32
Gráfico 2: Ano de defesa dos trabalhos encontrados na BDTD 37
Gráfico 3: Instituições onde os trabalhos encontrados na BDTD foram realizados 38
Gráfico 4: Áreas dos Programas onde os trabalhos encontrados na BDTD foram realizados 38
Gráfico 5: Gênero dos autores de acordo com a tradição do nome utilizado 40
Gráfico 6: formação inicial de autoras/es declarada em currículo lattes. 41
Gráfico 7: Faixa etária das colaboradoras 154
Gráfico 8: Formações das colaboradoras 154
Gráfico 9: Ano de conclusão da Pedagogia 155
Gráfico 10: Religião 156
Gráfico 11: Raça/Cor 156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Campos do conhecimento, referenciais teóricos e quantidade de publicações. 33
Tabela 2: Distribuição das dissertações e teses por categoria de análise. 35
Tabela 3: Resultado de busca em BDTD em agosto de 2018 e filtro “ano 2010 e 2018”..... 36
Tabela 4: Resultado de busca em BDTD em setembro de 2020 e filtro “ano 2018 e 2020” 36
Tabela 5: Principais orientadores/as sobre EF na EI na última década (2010 -2020)..... 40
Tabela 6: quadro de referências com marcas – final da formação 03/12/19 241
Tabela 7: Quadro de referência dos territórios quadra PPP EMEI 2018..... 250
Tabela 8: Quadro de referência dos territórios cultura corporal PPP EMEI 2018 251
Tabela 9: Quadro de referência dos territórios quadra e cultura corporal PPP EMEI 2020..... 252
Tabela 10: Dias e horários dos territórios grama e quadra nas linhas do tempo 2018 254
Tabela 11: Tematizações em colaboração docentes e pesquisador 2018 e 2019 255

LISTA DE SIGLAS

AVE – Auxiliar de Vida Escolar

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEB – Câmara de Educação Básica

CEI – Centro de Educação Infantil

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

GPEF – Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar

LDBEN ou LDB– Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil

RES. – Resolução

SME-SP – Secretaria Municipal de Educação – São Paulo

UFBA – Universidade Federal da Bahia

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução 18
Memórias que constituem a pesquisa e o pesquisador... 18
Educação Física, Currículo Cultural e Educação Infantil... 22
Desenho da tese... 27
1. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 31
2. CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA 61
2.1 Currículo Cultural da Educação Física na Educação Infantil... 83
3. INFÂNCIA, PELA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA 102
4. CAMINHOS DE PESQUISA 123
Concepções iniciais... 123
Encontros Iniciais... 125
EMEI Nelson Mandela 128
A presença produz curiosidades, preocupações e acolhimento... 140
Diferentes fazeressaberes com as práticas corporais... 147
Encontros de Formação... 150
Identificações das docentes colaboradoras... 152
Expectativas e compreensões iniciais... 158
Uma questão conhecida e autoavaliada, uma demanda institucional... 165
O primeiro ciclo de interações formativas 171
O segundo ciclo de formação... 197
O terceiro ciclo de formação... 234
Segundo gesto da pesquisa.... 253
A tematização do futebol com a professora Marina e o Grupo Saturno... 260
A tematização das brincadeiras africanas com a professora Tathiana e o grupo Terra... 286
A tematização das lutas com a professora Ana Cristina e a turma Dandara... 298
A tematização do frevo com a professora Alice e a turma Elza Soares... 315
5. RESSONÂNCIAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS 333
6. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS 353
REFERENCIAS 359
APÊNDICES 383
ANEXOS 384

Introdução

Memórias que constituem a pesquisa e o pesquisador...[1]

Nas ciências sociais e humanas está explícita a convicção de que existe uma identificação entre o fenômeno/objeto e o investigador/pesquisador. Autores como Minayo (1994), Chizzotti (2006) e Macedo (2004; 2009) exploraram essa questão em seus trabalhos, tendo o último afirmado que "o objeto construído não pode ser compreendido na ausência de seu respectivo construtor" (MACEDO, 2004, p. 244). Sendo assim, consideramos importante e nos autorizamos a iniciar narrando, brevemente, parte do percurso e das tramas, onde/como/quando nos construímos (objeto/pesquisa/pesquisador).

A Educação Física esteve no rol de minhas disciplinas favoritas ao longo da educação básica na década de 1990, apesar das limitações com que me foi apresentada, no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio[2], sempre pautada pela prática esportiva, algumas vezes focando no histórico da modalidade, geralmente na execução e repetição dos fundamentos técnicos e táticos, nas regras e na prática das modalidades mais tradicionais (futsal, handebol, vôlei e basquete).

Em paralelo à experiência escolar restrita, porém prazerosa, as vivências como atleta de natação e polo aquático, a intensa convivência com os colegas das equipes esportivas e a admiração aos professores e técnicos, me impulsionaram à escolha da Educação Física como profissão. Ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 2002 dando início à formação profissional. As experiências anteriores e as condições econômicas para permanência na graduação levaram-me a trabalhar logo no início do curso, na condição de estagiário, em academias, clubes, condomínios e escolas. Mesmo assim, a presença e vivência na universidade também foram intensas e sempre comprometidas, com atuação no movimento estudantil e representação discente, participação em grupos de pesquisa e iniciação científica, monitoria voluntária, projetos de extensão e ensino, participação em eventos acadêmico-científicos, etc.

---

[1] Por se tratarem de memórias biográficas, escrevo essa seção em primeira pessoa do singular, diferentemente do restante da tese onde assumo a primeira pessoa do plural para enfatizar o sentido de coletividade presente nesse trabalho.

[2] Não guardo nenhuma lembrança das vivências ligadas à Educação Física na pré-escola e no primeiro ciclo do ensino fundamental, além de jogos e brincadeiras nos momentos livres e recreio.

Em março do ano de 2005, um ano antes de concluir a licenciatura, obtive a primeira assinatura na minha carteira profissional como professor de Educação Física em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede particular de ensino em Salvador - BA, onde atuei por onze anos consecutivos, sendo os seis primeiros como professor e os cinco últimos como coordenador da área de Educação Física escolar e de projetos pedagógicos da instituição. No início dessa experiência profissional percebi como lacuna na formação inicial a discussão sobre a Educação Física na Educação Infantil, dado que nenhuma disciplina, seminário temático, ou qualquer outro tempo curricular ocupou-se de discussões aprofundadas sobre infância e/ou experiências pedagógicas com bebês e crianças pequenas, público da Educação Infantil.

Muitas experiências sucederam a licenciatura e também me transformaram, constituíram e conduziram até este momento. No âmbito da formação acadêmica, colaboram, especialmente, os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, Especialização em Metodologia do Ensino de Educação Física e Esporte Escolar (2007/2008), onde ensaiei uma reflexão sobre as questões de identidade e diferenças no cotidiano das aulas de Educação Física, e o Mestrado em Educação, onde empreendi um estudo de caso sobre ação pedagógica de dois professores de Educação Física em turmas inclusivas, um deles com atuação destacada no contexto da Educação Infantil.

No âmbito do exercício profissional, além da atuação em espaços não formais de ensino (academias, clubes e condomínios), na rede privada e pública de Educação Básica com crianças pequenas, jovens e adultos, foi a atuação no Ensino Superior[3], na formação inicial e continuada de professores, que mais me aproximaram dos objetos de estudo dessa pesquisa, isso porque, atravessado pelas experiências de vida/formação, tentei incluir as crianças pequenas, os idosos e as pessoas com deficiência, nas discussões e reflexões das diferentes metodologias de ensino, práticas curriculares e nos estágios supervisionados.

As atividades no Departamento de Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana, iniciadas em abril de 2012, ampliaram a aproximação e necessidade de discutir questões ligadas à infância, Educação Infantil, Educação Física e currículo cultural, em virtude da atuação nas atividades de ensino do curso de Licenciatura em Educação Física. A disciplina Estágio Curricular II propõe em sua ementa o "conhecimento das atividades pedagógicas: planejamento, metodologia, conteúdos, objetivos e avaliação. Regência no

[3] Atuei entre 2006- 2007 e 2008-2009 como professor substituto nos cursos de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) respectivamente; Entre 2009-2012 novamente na UESB desta vez como professor efetivo no Departamento de Saúde e desde abril de 2012 atuo no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana.

ensino da educação física no nível[4] de educação: infantil" (UEFS, 2004, s/p.). Apesar de não haver nas creches e escolas de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Feira de Santana e circunvizinhanças, previsão de atuação de professores de Educação Física ou nenhum movimento reivindicatório ou em defesa de tal condição. Já a disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física prevê a análise crítica dos métodos de ensino da Educação Física na escola, portanto, o estudo das propostas curriculares para a Educação Física escolar, entre elas, a perspectiva cultural.

Desde o início da minha atuação como professor de Educação Física busquei experimentar as diferentes concepções de ensino nos diversos contextos de atuação, contudo a preferência e tentativa sempre foram por desenvolver uma pedagogia crítica, que ultrapassasse o simples ensino dos exercícios ou dos movimentos. Certamente, a formação inicial influenciou as escolhas e subsidiou muitas ações, mas foi na prática cotidiana, na continuidade das leituras e dos estudos, e nos novos encontros, que outros conhecimentos e interesses foram emergindo.

O encontro com o currículo cultural se deu inicialmente pelo acesso, no final de 2008, ao livro *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas* (NEIRA; NUNES, 2006). Na apresentação dessa obra os autores reportam-se aos leitores como "parentes intelectuais", termo utilizado por Paulo Freire ao referir-se a Peter McLaren na apresentação do livro *Multiculturalismo Crítico*. A menção inicial a essa ideia e autores, além do convite à reflexão sobre a cultura corporal me levaram a construir um vínculo com a produção dos autores. Contudo, foi mesmo a partir de 2012, devido à atuação nas disciplinas anteriormente referidas, que passei a recorrer com maior frequência aos trabalhos dos "parentes intelectuais" do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar - GPEF.

No ano de 2014 iniciei junto com outros colegas a coordenação no subprojeto de Educação Física do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da UEFS, no qual tencionamos empreender uma maior aproximação com os referenciais pós-críticos, posteriormente, isso acarretou um convite ao professor Marcos Neira para participar do II Seminário do PIBID de Educação Física da UEFS, em outubro de 2015, quando nos conhecemos pessoalmente e pudemos estreitar o diálogo que acarretou na apresentação do projeto de pesquisa para seleção no Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação da USP.

---

[4] O trecho foi transcrito conforme consta no documento. Atentamos ao equívoco no uso do termo nível ao invés de etapa. A LDB divide a educação escolar em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica.

Essas breves memórias resumem a minha interação com o objeto de pesquisa e revelam como inicialmente nos constituímos. Em minha trajetória de vida-formação estão entrelaçadas a Educação Física, a Educação Infantil e o currículo cultural. A migração para São Paulo/USP para realização do doutoramento deu continuidade à minha história de vida, onde busquei compartilhar dúvidas e (in)certezas sobre os temas. Dessa vez, quis participar efetivamente do desenvolvimento dessa experiência coletiva, colocá-la em ação e discutir o currículo cultural da Educação Física no contexto da Educação Infantil, em conjunto com estes "parentes intelectuais", colegas professores e professoras que produzem a proposta cotidianamente nas escolas.

> (...) ao nos assumirmos como envolvidos na tessitura do "nosso" objeto de estudo, coloca-se para nós a impossibilidade de pesquisar ou de falar "sobre" os cotidianos das escolas. (...)
> Se estamos incluídos, mergulhados em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos "sobre", de fato, acontecem os estudos "com" os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. (...)
> Assim, em nossos estudos "com" os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os "outros", no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros "outros" (FERRAÇO, 2007, p. 80-81).

A Educação Física é uma disciplina que integra os currículos das escolas brasileiras há menos de dois séculos. Na maior parte desse tempo desempenhou, e em alguns casos continua desempenhando, o papel de "educação do físico", de preparação e adestramento dos corpos. Os trabalhos de Soares (1996; 2004), Oliveira (1994) e Betti (1991), entre outros, evidenciam que a Educação Física surgiu da necessidade social e nas engrenagens do capitalismo, com objetivos explícitos de contribuir para a formação de homens e mulheres aptos ao novo sistema.

Da inclusão oficial dessa disciplina/prática nas escolas brasileiras ainda no século XIX, com a reforma Couto Ferraz, em 1851 (CASTELLANI FILHO, 1988) até a década de 1970, tivemos inicialmente os métodos ginásticos e, depois, o ensino esportivo como propostas hegemônicas. Esse período também é caracterizado por grande influência de médicos e militares e pelo respaldo teórico proveniente das ciências biológicas.

A década de 1980 é reconhecida como momento de denúncia, onde novas leituras da Educação Física no Brasil foram realizadas sob o olhar das ciências humanas. Com o contexto histórico favorável da redemocratização e sob influência das teorias críticas da educação, a área teve suas estruturas e função social questionadas e viveu o que conhecemos historicamente como "crise de identidade" e "movimento renovador" (BRACHT, 1999). Com esse movimento, surgiram outras propostas[5] para o ensino do componente na escola e, atualmente, é possível reconhecer que esses currículos coexistem, convivem e disputam espaços e projetos nas diferentes regiões, sistemas e instituições escolares do Brasil.

Bracht (2007) considerou uma importante modificação paradigmática para a Educação Física brasileira a adoção da cultura corporal[6] como objeto de estudo. Contudo, é oportuno considerar que apesar da grande aceitação, no momento mais recente de desenvolvimento da área, ainda existem questionamentos e embates[7] em torno do seu significado, isso porque diferentes concepções o perpassam.

---

[5] Para conhecer e compreender melhor o surgimento e desenvolvimento de tais propostas sugerimos acesso aos trabalhos de Bracht (1999); Soares (1996); Darido (2003) e Aguiar e Neira (2016).

[6] Cultura corporal é a parcela da cultura geral que abrange um amplo cabedal de conhecimentos alusivos às práticas corporais, dentre eles os significados que lhes são atribuídos pelos distintos grupos sociais durante a sua criação e recriação (NEIRA, 2011). A expressão "práticas corporais" agrega brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes (NEIRA, 2014).

[7] Para compreender os embates presentes sugerimos a leitura da cartografia desenvolvida por Neira e Gramorelli (2017) onde os autores descrevem e analisam as influências sofridas pelo conceito de cultura corporal desde o seu surgimento.

O tempo presente tem sido receptivo às novas práticas, como possibilidades de transformar e reorganizar as aulas de Educação Física de acordo com os desafios atuais da educação escolar, entre eles, as questões das diferenças, da diversidade, da inclusão e, sobretudo, da necessidade concreta de formar pessoas sensíveis à desigualdade que marca a sociedade brasileira e comprometidas com o estabelecimento de relações sociais verdadeiramente democráticas.

Para Neira (2011a), o desafio é desenvolver currículos multiculturalmente orientados. Provocado pelo contexto "pós" e "multi" deste princípio de século, e compondo a cena dos pesquisadores preocupados com o ensino da Educação Física na escola, o autor propõe e produz coletivamente[8] o chamado "currículo cultural" da Educação Física que, inspirado nas teorias pós-críticas, especialmente, nos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista, reconhece a "centralidade da cultura"[9] na produção, instituição e regulação da realidade. Nesse registro, *cultura* corresponde ao conjunto de sistemas ou códigos de significado que dão sentido às nossas ações. Sistema simbólico, permeado por relações de poder, onde se travam lutas para definir e significar o mundo social (HALL, 1997). E o currículo é concebido como práticas de significação e "documento de identidade" (SILVA, 1999), ou seja, o currículo é um dispositivo que busca validar formas de ver o mundo e produzir certas subjetividades.

Os trabalhos de Neira e Nunes (2006, 2009a, 2009b, 2016a, 2016b, 2018, 2020); Neira, Nunes e Lima (2012, 2014) Neira (2007, 2009, 2011a, 2011b, 2014a, 2016a, 2018a, 2018b, 2018c, 2019, 2020a, 2020b); Macedo (2010); Escudero (2011); Souza (2012); Françoso (2011); Lima (2007, 2015); Bonetto (2016); Muller (2016); Santos, I (2016); Oliveira Junior (2017), Neves (2018), Nunes H. (2018), Nunes M. (2018), Martins, J. (2019), Borges (2019), Gehres (2019), Santos Junior (2020), Vieira (2020) e outros apresentam, analisam, discutem e constituem o currículo cultural da Educação Física.

No entanto, entre as pesquisas realizadas, apenas duas (MACEDO, 2010; e SOUZA, 2012) deram-se no contexto da ação curricular com crianças pequenas, sujeitos da Educação Infantil. Do mesmo modo, entre os cento e dezoito relatos de experiências divulgados no site do GPEF[10] até o início de dezembro de 2018, apenas seis narravam experiências

---

[8] Com o coletivo do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Universidade de São Paulo, ver mais informações em www.gpef.fe.usp.br.

[9] A expressão "centralidade da cultura" indica a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo. (HALL, 1997, p. 5 – *grifo do autor*).

[10] Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar - http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/ . Cabe destacar que no início de 2016, quando submetemos o projeto à seleção para doutorado, havia apenas dois relatos de experiências realizadas na Educação Infantil disponíveis no site.

desenvolvidas nesse segmento. Souza (2012) reconheceu que a Educação Infantil é a etapa da educação básica que tem recebido pouca atenção no campo da discussão multicultural da Educação Física, destacando a ausência de estudos e experiências até aquele momento. Mesmo assim, após essas pesquisas, nenhuma outra focalizou as experiências com as crianças pequenas, de 0 a 6 anos. Isso nos intrigou, trouxe desconfianças quanto à pertinência da proposta para essa etapa da Educação Básica e nos motivou para a investigação.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN) no. 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil ocupa-se do cuidado e da educação de crianças da faixa etária de 0 a 5 anos[11] e, legalmente, constitui a primeira etapa da Educação Básica. Além disso, a LDB estabelece em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as orientações e normas para o desenvolvimento da Educação Infantil. Esse dispositivo legal também chamou a atenção para um tempo-espaço educativo pouco explorado por pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, mas que recentemente vem ganhando maior atenção.

Quinteiro (2009) afirmou que raras são as áreas de conhecimento que priorizam os estudos sobre as crianças, com exceção da Psicologia do Desenvolvimento, e ainda mais raras pesquisas que articulem infância e escola. Buss-Simão (2011) destacou que no âmbito da educação da pequena infância tem crescido no Brasil o número de produções, mas relativamente à Educação Física, o número de trabalhos e de experiências divulgadas que poderiam dar sustentação à ação pedagógica com crianças tão pequenas ainda era bastante reduzido.

Martins et al. (2017) apresentaram um levantamento do tema em sete periódicos, compreendendo o período de 1979 a 2016, e identificaram entre os 5.720 trabalhos publicados a existência de 117 relacionados à Educação Física na Educação Infantil concluindo que "o mapeamento da produção acadêmico-científica indica a consolidação nas duas últimas décadas da Educação Infantil como objeto de estudo nos periódicos da Educação Física" (p. 1074). Tais conclusões evidenciam o recente interesse da área pelo tema. Os autores também anunciam que "não há predominância de uma perspectiva teórica dominante nos artigos que tratam da relação entre Educação Física e Educação Infantil" (p. 1074).

Kramer (2002) já havia enfatizado que pesquisadores têm buscado enfoques teórico-metodológicos diversos para investigar a infância. O trabalho de Martins et al. (2017)

[11] Na versão original o artigo 29 da LDB considerava a idade de "até 6 anos", mas sofreu alteração e atualmente tem redação dada pela lei nº 12.796 de 2013 que considera público da Educação Infantil crianças com "até 5 anos".

identifica diferentes concepções que permeiam os estudos e as práticas da Educação Física na Educação Infantil. Entretanto, quando visualizamos a relação de campos teóricos e autores mencionados no estudo[12], nota-se a ausência de diálogos mais próximos ao campo e aos autores da teorização curricular pós-crítica.

De acordo com Silva (2015), as teorias curriculares pós-críticas constituem um conjunto de proposições que ampliam as análises do poder para além do campo das relações econômicas do capitalismo, incluindo processos de dominação centrados em diferentes marcadores sociais, por exemplo: raça, etnia, gênero e sexualidade, geração, etc. No campo da Educação Física escolar, o currículo cultural é uma das propostas com maior proximidade e interlocução com essas teorias, de forma especial, com os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico e, mais recentemente, vem ampliando suas incursões pós-estruturalistas e pós-coloniais.

A presença da Educação Física na Educação Infantil é marcada por práticas hegemonicamente pautadas pela historicidade higienista e esportivista, bem como, por propostas "desenvolvimentistas" e "psicomotoras", como atestam os trabalhos de Sayão (1999, 2002), Richter e Vaz (2010), Mello e Santos (2012), Martins (2015 e 2018) e outros. Em levantamento mais recente apresentado por Farias et al. (2019, p. 14), os/as autores/as consideraram que a Educação Física na Educação infantil "vive um momento ímpar [...] o número de pesquisas que vêm abordando essa temática cresceu consideravelmente nas últimas décadas, sendo ainda possível notar estudos que vêm tratando de outras temáticas que vão além do ensino dos aspectos motores e da aptidão física nessa etapa da Educação Básica".

O levantamento que realizamos e apresentamos no primeiro capítulo desta tese também nos permitiu evidenciar a aproximação da área com referenciais contemporâneos das Ciências Humanas e Sociais, mas ainda com limitações das teorias pós-críticas, sobretudo nas perspectivas pós-estruturais e pós-coloniais. Os estudos mais recentes passam a considerar significativamente a produção dos estudos sociais da infância e a defesa da agência das crianças na produção e reprodução da cultura e dos seus modos de vida, contudo, ouvi-las, considerá-las sujeitos, participantes e/ou coautoras em pesquisas e nas práticas pedagógicas ainda é um desafio.

Martins (2018) tratou da relação da Educação Física com a Educação Infantil brasileira, abarcando em seu trabalho diferentes fontes, entre elas: os documentos legais e

[12] Psicologia (Piaget, Leontiev, Vygotsky, Wallon), da Filosofia (Adorno), da Sociologia (Sarmento), da História (Certeau), da Antropologia (Huizinga), da Pedagogia (Kishimoto, Brougère), da Educação Física (Sayão) e do Comportamento motor (Gallahue). (MARTINS et al, 2017, p.1074)

pedagógicos da Educação Infantil nacional; as produções acadêmico-científicas (artigos, teses, dissertações e comunicações de evento) na área de Educação Física; os currículos de formação de professores de Educação Física de universidades públicas do país; e representações de docentes de Educação Física que atuam em redes públicas de capitais brasileiras. Em suas considerações, destacou que,

> O cenário apresentado aponta para a expansão da presença da Educação Física na Educação Infantil e ao mesmo tempo sinaliza práticas pedagógicas desse componente curricular que não consideram a centralidade da criança e o seu protagonismo, distantes, portanto, das atuais orientações legais e pedagógicas que balizam o trabalho educativo a ser desenvolvido pelas instituições dedicadas a cuidar/educar crianças de zero a cinco anos de idade. (p. 35)

Na análise realizada pelo autor constatou que grande parte da produção acadêmico-científica da Educação Física na Educação Infantil se vincula aos pressupostos da Psicomotricidade e do Comportamento Motor, e que "as crianças ocupam uma posição de passividade na mediação pedagógica com o conhecimento". (MARTINS, 2018, p. 156) Além disso, denunciou que tal constatação diverge das principais concepções presentes nos documentos legais e pedagógicos mais recentes (DCNEI e BNCC) que estão ancorados em contribuições da Sociologia da Infância, e concebem as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos e produtoras de cultura.

Outro resultado de pesquisa recente e que vai ao mesmo sentido foi divulgado por Farias et al (2019, p.15). Eles/as afirmam,

> "a complexidade do contexto escolar e, principalmente, a inserção da EF na EI tem se mostrado um grande desafio para os(as) professores(as) do componente, além da dificuldade de efetivar práticas pedagógicas que voltem seus olhares para os aspectos culturais e da sociologia bem como considerem as crianças da EI como seres históricos e sociais. [...] Embora tenhamos encontrado trabalhos que avançaram nesse sentido, entendemos que ainda é necessário materializar em formato científico mais estudos que nos mostrem como os(as) professores(as) de EF vêm propondo tais ações pedagógicas na realidade da EI.

Desenho da tese...

O currículo cultural da Educação Física, apoiando-se na teorização pós-crítica, perspectiva a formação de sujeitos solidários e comprometidos com a defesa da democracia e da justiça social. Uma proposta inspirada nesses campos teóricos e com tais intenções deve reconhecer as formas como os sujeitos significam as práticas corporais e seus representantes, bem como, a própria experiência curricular. Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa perspectiva não podem prescindir da escuta das crianças, jovens, adultos e idosos, sujeitos da educação.

Pesquisas e relatos de experiências sobre a proposta permitem entender como a prática pedagógica sofre influências da teorização pós-critica, levando os professores e professoras a serem agenciados pelos *princípios ético-políticos* e as *situações didáticas* do currículo cultural. A partir delas, acreditamos que, esses campos teóricos, os princípios e orientações didáticas criam condições de possibilidades para a escuta sensível nas aulas. Por isso, nos sentimos provocados a tomar o currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil como objeto de estudo e levamos a cabo a realização dessa *pesquisa com o cotidiano*, e junto com os sujeitos praticantes perguntamos:

- O que pode um currículo cultural de Educação Física na Educação Infantil?
- Que contribuições/provocações essa proposta pode trazer/fazer ao projeto político pedagógico e às práticas desenvolvidas em uma EMEI?

Diante da abrangência das questões e reconhecendo a impossibilidade de circunscrever toda a investigação apenas nestas perguntas, definimos como objetivos de pesquisa:

- ✓ 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 na perspectiva cultural de Educação Física;
- ✓ 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/ou fragilidades de um currículo cultural de Educação Física na Educação Infantil.

A sistematização do problema e dos objetivos nesses termos, bem como, o desenvolvimento da pesquisa se concretizou no encontro com a EMEI Nelson Mandela, localizada no bairro do Limão, Zona Norte do município de São Paulo, que através de seus processos avaliativos identificou problemas relacionados às concepções e atividades pedagógicas que abarcam a cultura corporal e estabeleceu entre as metas do plano de ações a busca de parceria para realização de formações dirigidas ao tema, para a equipe pedagógica.

O cenário nos permitiu optar por um trabalho de campo com abordagem qualitativa que, para Macedo (2004, p. 147) "é uma certa aventura pensada sempre em projeto, e que demanda constantes retomadas. Não lida com objetos lapidados nem com a procura de regularidades". Inicialmente buscamos a companhia de *premissas*, *pressupostos* e *procedimentos gerais* das metodologias pós-críticas em Educação (PARAÍSO, 2012) para ir a campo sem definições metodológicas, mas acompanhado de referências teórico-metodológicas e também com incertezas e disposição para inventar a nossa investigação. Posteriormente, as ocorrências, decisões, ações e intervenções nos fizeram considerar a *pesquisa-ação colaborativo-crítica* (JESUS et al, 2014; 2018) e inspirações da *pesquisa com o cotidiano* (FERRAÇO, 2007; FERRAÇO; ALVES, 2015; FERRAÇO, SOARES e ALVES, 2018).

Vivenciamos diversos *espaçostempos*[13] no/do cotidiano da EMEI entre fevereiro de 2018 e dezembro de 2019 e produzimos a pesquisa com os sujeitos da escola, especialmente, professoras e crianças, a partir de muitas interações e diferentes instrumentos, por exemplo, anotações em diário de campo, produção de fotos e vídeos, captação de áudios, produção de textos e desenhos. Descrevemos criticamente acontecimentos e narramos histórias que nos entreteceram e foram por nós entretecidas e tentamos evidenciar redes de *fazeressaberes* que se constituíram no percurso.

Nessa introdução, narramos memórias que nos entrelaçam aos objetos; apresentamos a Educação Física como componente curricular que passou por transformações em suas concepções e anunciamos a existência de uma perspectiva cultural preocupada com a formação de sujeitos mais solidários e democráticos; reconhecemos a Educação Infantil como momento importante da formação das crianças e sua assunção legal a etapa

[13] Essa forma de escrita, com termos juntos e o uso de neologismos tem inspiração nos trabalhos de Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferraço e outros/as autoras e autores que adotam os estudos nos/dos/com os cotidianos como aporte teórico metodológico. Alves (2013, p. 2) argumenta que "a escrita conjunta desses termos tem, também, a ver com a busca de superação das marcas que em nós estão devido à formação que tivemos dentro do modo hegemônico de pensar, representado pela ciência moderna, na qual um dos movimentos principais é a dicotomização desses termos, vistos como 'pares' mas opondo-se entre si".

obrigatória da Educação Básica e identificamos a recente preocupação e consolidação da Educação Física na Educação Infantil. Com isso, esperamos ter circunscrito o objeto de pesquisa e parte das motivações para investigá-lo.

No primeiro capítulo trazemos uma imagem possível do campo da Educação Física na Educação Infantil, elaborada em diálogo com trabalho de autoras/es que nos antecederam na investigação do tema. Consideramos os levantamentos realizados por Martins (2018) e Farias et al. (2019) e o nosso próprio esforço de exploração da produção acadêmica mais recente (2010-2020), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Identificamos várias características da produção e ressaltamos os desafios de ampliar o diálogo com a teorização pós-crítica e de considerar as crianças como participantes e sujeitos nas pesquisas e nas práticas sociais.

O segundo capítulo foi dedicado a caracterizar mais detalhadamente o currículo cultural da Educação Física e a produção em torno dessa proposta. Em diálogo com as pesquisas desenvolvidas no âmbito do GPEF-FEUSP, que se debruçaram sobre o fazer pedagógico desse currículo, tentamos registrar os movimentos e metamorfoses que o constituem e destacar as influências e campos de inspiração, princípios ético-políticos e encaminhamentos didáticos que, no período mais recente, vêm configurando essa feitura contra hegemônica da Educação Física nas escolas.

Também no capítulo II apresentamos um exercício descritivo-analítico tentando decompor e recompor, interrogar, multiplicar... (PARAÍSO, 2012) as produções que se deram com as crianças pequenas, público da primeira etapa da Educação Básica. Através dele, pudemos evidenciar influências das teorias “pós” e perceber o agenciamento dos princípios ético-políticos nos *fazeresaberes* docentes, bem como, as operações que fazem com os encaminhamentos didáticos. Destacamos, especialmente, nos trabalhos o reconhecimento da agência e autoria das crianças e diversas situações onde as professoras e professores escutam as crianças.

No terceiro capítulo apresentamos brevemente a Sociologia da Infância como área de conhecimento em consolidação e desenvolvimento, e onde atualmente buscamos apoio para pensar e problematizar as questões da infância e das crianças. Após um cenário geral do campo e alguns de seus conceitos nos aproximamos da perspectiva da *Sociologia do Discurso da Criança e da Infância*, por estar fundamentada em referenciais pós-críticos, especialmente, no pós-estruturalismo, e estreitamos o diálogo com autores dessa vertente, destacando algumas concepções e ideias que pudessem nos auxiliar nas discussões e nas análises das práticas cotidianas na Educação Infantil.

O quarto capítulo traz os caminhos da pesquisa, com as opções teórico-metodológicas que fizemos. Nele apresentamos o local da pesquisa e as tramas que nos fizeram chegar nesse lugar, como procedemos nossas aproximações ao campo e as táticas e estratégias que utilizamos para mergulhar no cotidiano. No primeiro momento descrevemos criticamente os *espaçostempos* de formação com docentes e gestoras e depois narramos quatro tematizações de práticas corporais (futebol, brincadeiras africanas, lutas e frevo) que realizamos com professoras e crianças nos *temposespaços* de cultura corporal.

No capítulo V reunimos mais alguns episódios e cenas do cotidiano que também nos tocaram e com as quais travamos diálogos, reflexões porque nos moveram pensamentos que consideramos importante partilhar. Nele também tentamos produzir sínteses e evidenciar acontecimentos, mas também travar confrontos com autorasautores e inventar ideias que, em alguma medida e de alguma forma, ampliassem olhares, gestos, sensações e vivências com as redes de *fazeressaberes* que inventamos no cotidiano.

Por fim, trouxemos algumas considerações transitórias e que consideramos nos ajudam a defender seguinte tese:

As experiências com o currículo cultural na Educação Infantil diferem da tradição da Educação Física e se aproximam das proposições contemporâneas dos Estudos Sociais da Infância, e podem ser uma alternativa curricular contra hegemônica para professoras e professores, coletivos docentes, creches, centros, núcleos e escolas de Educação Infantil interessadas em tomar a infância como construção cultural, social e histórica sujeita a mudanças, e dispostas a promover um projeto educacional conectado com demandas contemporâneas dos tempos e das crianças pós-modernas.

Ao apresentar e defender essa tese não estamos afirmando que a Educação Física cultural seja a única ou a melhor alternativa. Também não estamos sugerindo uma adesão acrítica da proposta por docentes e espaços de educação de bebês e crianças pequenas, pois se trata de uma proposição contra hegemônica, uma *pedagogia engajada*, que exige ativismo político de pessoas interessadas na luta pela afirmação das diferenças e pela construção de uma sociedade menos desigual, mais justa e democrática (DUARTE; NEIRA, 2020). Fora desses horizontes, é inviável considerá-la. Contudo, é uma proposta aberta, em constante movimento e que se produz no encontro com bebês, crianças, jovens, adultos e idosos, nos cotidianos escolares, portanto, outras *imagensnarrativas* são possíveis. Aqui, temos apenas um convite para que conheçam, vejam, sintam e compartilhem as nossas.

1. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

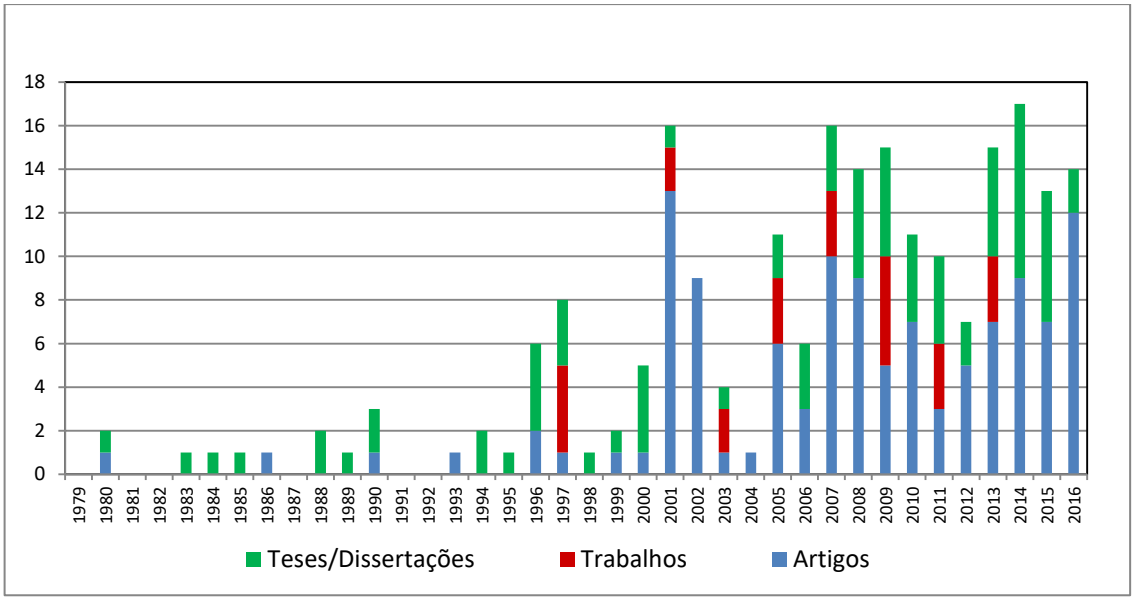
Neste capítulo apresentamos e discutimos um panorama da produção acadêmica sobre a Educação Física no contexto da Educação Infantil. Estudos anteriores já realizaram empreendimento semelhante, entre eles, Picelli (2002), Richter e Vaz (2005), Mello *et al* (2012[b]), Martins (2018), Farias *et al.* (2019), entre outros. Aqui, consideraremos, inicialmente, os levantamentos realizados por Martins (2018) e Farias *et al.* (2019) por estarem entre os mais recentes e amplos e depois apresentaremos uma sondagem que realizamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Martins (2018) realizou uma pesquisa bibliográfica e apresentou um *estado da arte* da Educação Física na Educação Infantil a partir de um levantamento amplo que considerou sete periódicos científicos[14] da Educação Física, teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação da área e trabalhos (comunicações orais) apresentados no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE, principal evento científico da Educação Física no Brasil. O período da análise compreende os anos de 1979 até 2016, no caso dos artigos, teses e dissertações defendidas, para os trabalhos o período compreende os anos de 1997 e 2015 e considera as publicações que tratam da Educação Infantil como etapa formal de ensino. O autor localizou 117 artigos científicos, 03 teses, 73 dissertações e 25 trabalhos acadêmicos, totalizando 218 publicações.

Na apreciação das publicações por ano, ilustrada no gráfico 1 abaixo, Martins (2018) ressaltou o aumento do número de textos publicados a partir de 1996, coincidindo com o ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), marco legal que instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a criação do Grupo de Trabalho Temático (GTT) *Escola* do CBCE no ano de 1997. Para o autor, esses dois elementos podem ter impulsionado a expansão da produção, entretanto, considera que "é na primeira década do novo milênio que essa produção se torna consolidada, ao passo que, exceto 2003 e 2004, em todos os outros anos a produção acadêmico-científica sobre Educação Infantil está acima da média anual (5,7)." (MARTINS, 2018, p. 69).

[14] Movimento Revista de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Motrivivência Revista de Educação Física, Esporte e Lazer - Universidade Federal de Santa Catarina; Motriz Revista de Educação Física – Universidade Estadual Paulista; Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE); Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE) – Universidade de São Paulo; Revista da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá; e Revista Pensar a Prática – Universidade Federal de Goiás.

Gráfico 1: Fluxo temporal das publicações nos três veículos de comunicação científica



Fonte: MARTINS, 2018, p.68

A investigação de Martins (2018) ainda considera a origem das produções, identificando predominância dos Estados das regiões Sudeste e Sul do país, com destaque para São Paulo, Espírito Santo e Santa Catarina. O estado de São Paulo se destaca pelo quantitativo de IES e programas de Pós-Graduação que acolhem pesquisadores de diferentes regiões do país, com destaque para Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). As capitais do Espírito Santo e Santa Catarina são pioneiras na inserção de professores de Educação Física na Educação Infantil, em Florianópolis, desde 1982 e, em Vitória, desde 1992, além disso, a existência de grupos de estudos e pesquisas[15] e pesquisadores[16] vinculados aos programas de pós-graduação em Educação Física e Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) colocam esses estados como protagonistas na produção acadêmico-científica.

[15] Na UFES tem destaque o Instituto de Pesquisas em Educação e Educação Física PROTEORIA e o Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres – NAIF (MARTINS, 2018). Na UFSC o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola – GEPIEE. E um grupo administrado por docentes da Rede Municipal de Florianópolis, o Grupo de Estudos Independente da Educação Física na Educação Infantil – GEIEFEI. (FARIAS et al., 2019).

[16] Martins (2018, p. 75 – *acréscimo nosso*) inferiu que "entre os autores de maior destaque na produção acadêmico-científica da Educação Física Infantil, André Mello (Ufes), Rute Tolocka (Unimep), Osvaldo Luiz Ferraz (USP) e Ademir de Marco (Unicamp) (*faleceu em 05/06/2020*) são aqueles que têm a relação da Educação Física com a Educação Infantil como objeto principal, pois além da presença entre os mais 'influentes' nesse campo, continuam orientando teses/dissertações com essas temáticas".

Também nos interessou o quadro e análise de *campos do conhecimento, referenciais teóricos* e *quantidade de produções* apresentado por Martins (2018). Nele fica evidenciado uma variedade significativa de perspectivas teóricas, mas flagrantemente o domínio da Psicologia e do Comportamento Motor se destacam entre as produções da Educação Física na Educação Infantil. O autor conclui que sob influência dessas áreas predominam concepções biologicistas da Educação Física Infantil e das crianças, divergindo do que é preconizado atualmente nos documentos pedagógicos que orientam a Educação Infantil em nosso país.

Tabela 1: Campos do conhecimento, referenciais teóricos e quantidade de publicações.

Campo do conhecimento	Referencial teórico	Quantidade
Psicologia	Vygotsky (24)	60
	Leontiev (4)	
	Piaget (12)	
	Wallon (9)	
	Vayer (5)	
	Le Boulch (3)	
	Winnincot (3)	
Comportamento motor	Tani (4)	40
	Gallahue (8)	
	Ozmun (4)	
	Bronfenbrenner (12)	
	Manoel (3)	
	Connolly (3)	
	Rosa Neto (3)	
	Fonseca (3)	
Educação Física	Sayão (12)	28
	Coletivo de Autores (3)	
	Kunz (5)	
	João Batista Freire (8)	
Documentos Orientadores	DCNEIs (6)	21
	RCNEIs (15)	
Sociologia	Sarmento (7)	17
	Charlot (3)	
	Chervel (3)	
	Scott (4)	
Filosofia	Merleaut-Ponty (6)	17
	Foucault (4)	
	Adorno (3)	
	Benjamin (4)	
História	Àries (4)	16
	Certeau (12)	
Jogos/Brincadeiras	Huizinga (4)	10
	Brougère (6)	
Formação docente	Nóvoa (4)	04
Pedagogia	Kishimoto (5)	08
	Kramer (3)	

Fonte: MARTINS, 2018, p. 81

Farias *et al* (2019) realizaram uma *revisão integrativa* concentrando-se nas pesquisas produzidas em programas de pós-graduação em Educação Física e também de Educação, área não considerada anteriormente por Picelli (2002) e Martins (2018). Os autores e autoras optaram pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que contém estudos defendidos desde 1987, e fizeram buscas entre setembro e dezembro de 2018, resultando em período de 31 anos. Utilizaram os termos "Educação Física" *AND* "Educação Infantil", definidos após consulta a ferramenta *Thesaurus* da base *Education Resources Information Center* (ERIC) e usaram como filtros apenas as áreas de Educação Física e Educação.

Inicialmente, identificaram 224 estudos e posteriormente utilizaram critérios de exclusão (estudos que não tinham relação com a Educação Infantil e que não estavam disponíveis *online*) passando a considerar 147 estudos que trataram da EF na EI. Farias *et al* (2019) também identificaram aumento da produção sobre a temática nos últimos anos, e citaram as alterações na LDBEN de 1996 como marco e possível influência para tanto, assim como fizeram Mello *et al* (2012[b]) e Martins (2015; 2018). E ainda ratificaram o protagonismo de UFES, UFSC, UNICAMP, UNIMEP e USP como instituições com maior quantitativo de teses e dissertações realizadas elencando motivos semelhantes aos anunciados por Martins (2018).

Ao apresentar a distribuição dos trabalhos entre os programas, Farias *et al* (2019) mostrou que o maior número ainda se concentra na área de Educação Física (aproximadamente 54%), mas há cada vez mais trabalhos realizados na área de Educação (aproximadamente 38%), inclusive, havendo número significativamente maior de teses (12 dos 16 trabalhos identificados) defendidas em programas dessa área. Com apoio na análise temática os autores e autoras apresentaram quatro categorias que, para eles/as, refletem as temáticas que estão sendo estudadas sobre a EF na EI, foram elas: *Práticas pedagógicas; Processo de inserção e valorização da EF na EI; Formação e trajetórias de vida; Currículo, propostas pedagógicas e legislação*. Quando observamos a tabela 2, é possível identificar que em cada categoria há uma diversidade de temáticas vinculadas, explicitando-se a amplitude e extensão das investigações que veem sendo realizadas.

Tabela 2: Distribuição das dissertações e teses por categoria de análise.

Categorias	nº	%	Temáticas dos estudos
Práticas Pedagógicas	84	57,14	Manifestações da cultura corporal (capoeira, jogos, brincadeiras, danças, atividades rítmicas, circo e ginásticas); Educação Física na perspectivada cultura; Teorias Críticas; Brinquedoteca; Construção de brinquedos; Ludicidade; Desenvolvimento motor e psicomotor; Desenvolvimento afetivo; Nível de aptidão física; Obesidade; Gênero; Cultura negra; Lazer; Conhecimento do corpo; Inclusão de alunos com deficiência; Interdisciplinaridade; Práticas avaliativas; Indústria cultural; Materiais didáticos; Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; Auto-eficácia; ambiente de aprendizagem; Professores iniciantes; Análise da prática pedagógica; Reflexão sobre a prática.
Processo de inserção e valorização da EF na EI	27	18,37	A inserção da Educação Física na Educação Infantil; Produção sobre Educação Física na Educação Ambiental; A importância do professor de Educação Física na Educação Infantil; Discussão sobre corpo e Gênero; Processo histórico; Fundamentos do brincar; Cultura Corporal e suas Manifestações; Representação do professor de Educação Física; Contribuições da abordagem Crítico-Superadora; Saberes docentes iniciantes; Dificuldades para atuar na Educação Infantil; Preocupações dos Professores.
Formação e trajetória de vida	23	15,65	Identidade docente; Formação (Inicial e Continuada); PIBID e Educação infantil; Perfil; Trajetória de Vida; A criatividade do professor de Educação Física; O movimento e linguagem corporal; Concepções do movimento do corpo.
Currículo, Propostas Pedagógicas e Legislação	13	8,84	Propostas pedagógicas; Análise de propostas; Currículo da Educação Infantil; Documentos oficiais; Desafios curriculares; Aspectos da educação do corpo no currículo de formação inicial; Currículo transdisciplinar; Currículo multicultural crítico; Concepções de infância no currículo.

Fonte: FARIAS ET AL, 2019, p. 09.

Avaliamos que os dados e considerações produzidas pelos autores trazem contribuições importantes para pensar a produção sobre da Educação Física na Educação Infantil, possibilitando uma visão geral da temática. Na sequência, apresentamos um levantamento que empreendemos em base de dados e período distintos e que nos ajudou com o nosso interesse inicial de expor e discutir um cenário mais recente de articulação entre esses assuntos.

Produções em BDTD (2010-2020)

Passamos agora a considerar a pesquisa que realizamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[17] (BDTD). Acessamos a plataforma em duas etapas, a primeira em agosto de 2018 através do endereço http://bdtd.ibict.br/vufind/. Nele identificamos o acesso para *busca avançada* onde procedemos à pesquisa utilizando os descritores "*Educação Física"*; "*Educação Infantil"*; "*Educação Física Infantil"*; "*Infância"*; "*Pré-Escola", "Cultura Corporal"*; "*currículo cultural"*. Também empregamos diferentes combinações entre os descritores, consideramos *todos os campos e todos os termos*, mas utilizando o filtro ano de defesa entre 2010 e 2018. Em setembro de 2020 realizamos uma segunda etapa, com os mesmos procedimentos e desta vez utilizamos o filtro do ano de defesa 2018 a 2020 a fim de atualizar os registros e abranger a última década, portanto o período mais recente da produção acadêmica. Obtivemos os resultados brutos conforme as tabelas três e quatro.

Tabela 3: Resultado de busca em BDTD em agosto de 2018 e filtro "ano 2010 e 2018"

Descritor 1	Descritor 2	Descritor 3	Resultado
"Educação Física"	"Educação Infantil"	----------	61
"Educação Física"	"currículo cultural"	"Educação Infantil"	00
"Educação Física"	Infância	----------	121
"Educação Física"	Pré-Escola	----------	17
"cultura corporal"	"Educação Infantil"	----------	07
"cultura corporal"	Infância	----------	05
"Educação Física Infantil"	----------	----------	04

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela 4: Resultado de busca em BDTD em setembro de 2020 e filtro "ano 2018 e 2020"

Descritor 1	Descritor 2	Descritor 3	Resultado
"Educação Física"	"Educação Infantil"	----------	30
"Educação Física"	"currículo cultural"	"Educação Infantil"	00
"Educação Física"	Infância	----------	42
"Educação Física"	Pré-Escola	----------	05
"cultura corporal"	"Educação Infantil"	----------	02
"cultura corporal"	Infância	----------	04
"Educação Física Infantil"	----------	----------	05

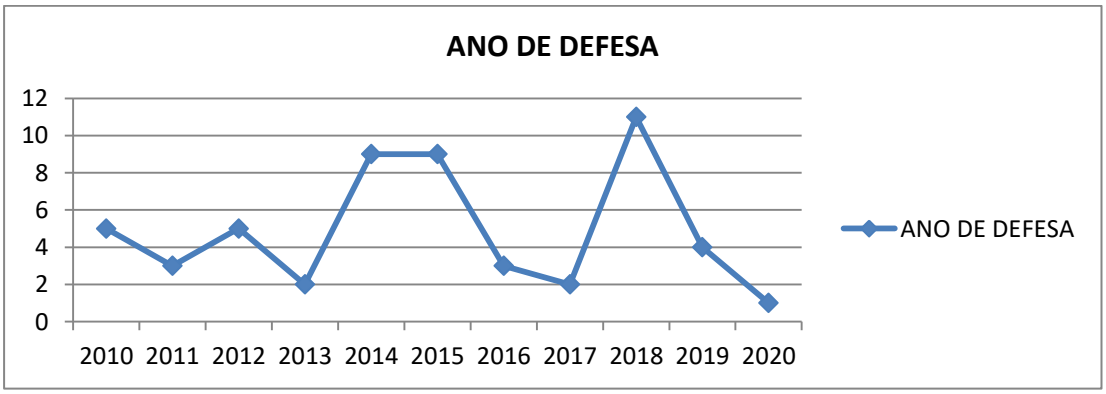
Fonte: elaborada pelo autor.

[17] A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos.

Utilizamos o recurso *Export CSV* do site e exportamos os resultados brutos, gerando planilhas em *Excel* que foram amplamente exploradas. Inicialmente, fizemos leitura do título, resumo e palavras-chave para aplicar critérios de inclusão, a saber: 1) trabalhos que entrados exclusivamente na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica; 2) trabalhos desenvolvidos em contextos formais de ensino; 3) que articulem a Educação Infantil com Educação Física ou a cultura corporal; 4) que discutem Educação Física como componente curricular na Educação Básica. Os trabalhos que não atendiam a esses critérios foram excluídos. Em alguns casos foi necessário realizarmos a leitura da introdução e de partes metodológicas para confirmar ou excluir.

Considerados os trabalhos que aparecem em mais de uma das combinações entre os descritores que utilizamos, chegamos ao número de 54 textos sendo 07 teses de doutorado e 47 dissertações de mestrado. Em seguida produzimos uma série de tabelas (Apêndice A) para identificar diferentes aspectos da produção, entre eles: ano da defesa; Instituições de Ensino Superior – IES de origem; tipo e áreas do Programa de Pós-graduação; autoras/es e orientadoras/es, entre outras coisas que nos ajudassem a compor um cenário das publicações, o qual passamos a apresentar.

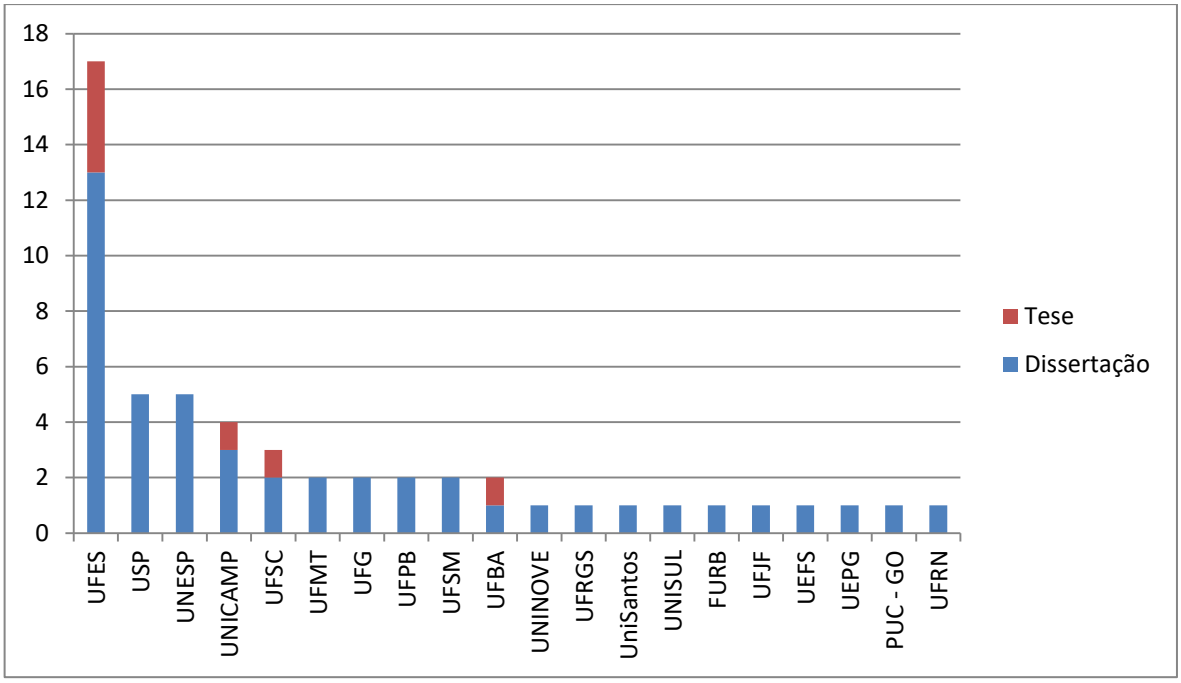
Gráfico 2: Ano de defesa dos trabalhos encontrados na BDTD



Fonte: Produzido pelo autor.

Conforme podemos ler no gráfico 02, os anos de maior produção foram 2018 com 11 trabalhos, 2014 e 2015 com 09 trabalhos defendidos. Observamos que os anos de 2012 e 2014 tiveram maior número de artigos publicados no levantamento empreendido por Martins (2018). Considerando que há uma indução da divulgação dos resultados dos trabalhos acadêmicos em formatos de artigos, parece óbvia a correspondência entre os anos onde ocorreram maiores números de defesas também apresentarem maior número de trabalhos publicados em periódico científicos da área.

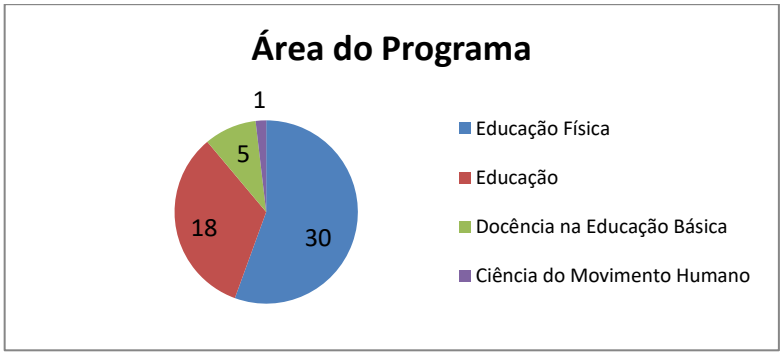
Gráfico 3: Instituições onde os trabalhos encontrados na BDTD foram realizados



Fonte: Produzido pelo autor.

Ao visualizar o gráfico 3 em que relacionamos as instituições onde os trabalhos encontrados na BDTD foram produzidos, percebemos o destacado papel exercido pela Universidade Federal do Espírito Santo que concentra 13 dissertações e 4 teses defendidas no período de 2010 até setembro de 2020, assim como, fica evidente a vantagem do Estado de São Paulo em virtude do maior número de Instituições de Ensino Superior, consequentemente, de programas de pós-graduação. Esses elementos também foram destacados nas avaliações realizadas por Martins (2018) e Farias *et al* (2019), ou seja, as regiões Sudeste e Sul têm maior quantidade de trabalhos e os Estados de São Paulo, Espirito Santo e Santa Catarina despontam na produção sobre a temática.

Gráfico 4: Áreas dos Programas onde os trabalhos encontrados na BDTD foram realizados



Fonte: Produzido pelo autor

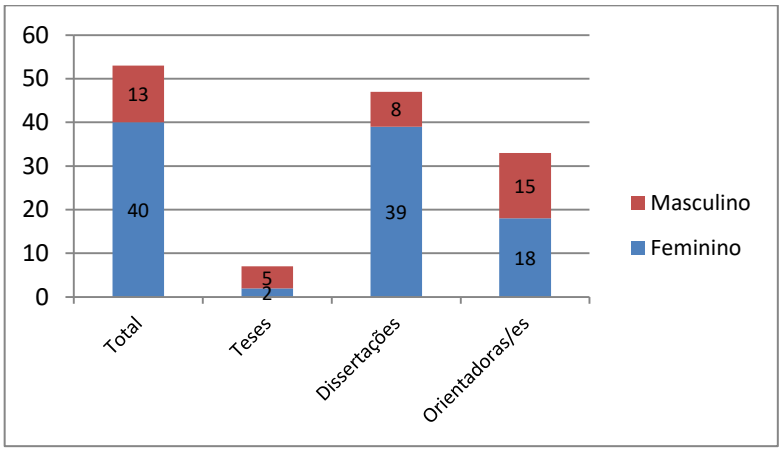
O gráfico 04 evidencia que a maioria dos trabalhos (30) foi realizado em Programas de Pós-graduação em Educação Física, seguindo-se por número significativo de trabalhos (18) desenvolvidos em Programas de Pós-graduação em Educação. Apenas um trabalho em programa de Ciência do Movimento Humano e cinco trabalhos mais recentes realizados em Programas de Mestrado Profissional em Docência na Educação Básica. Das sete teses defendidas cinco foram em programas de Educação Física e duas em Educação. Do ponto de vista do maior quantitativo de produções vinculadas a programas de Educação Física o resultado converge com o anunciado por Farias *et al* (2019), entretanto esses autores identificaram número muito superior de teses na área de Educação diferindo do nosso resultado.

Os 54 trabalhos considerados em nosso levantamento, foram produzidos por 53 pessoas[18]. Se observarmos apenas os nomes, segundo a tradição, 40 são comuns ao gênero feminino enquanto 13 ao masculino. Entre as sete teses, cinco são de autores com nomes de tradição masculina e dois de tradição feminina, e entre as 47 dissertações, oito masculinos e 39 femininos. A produção acadêmica mais recente sobre a temática é hegemonicamente feminina.

As pesquisas foram orientadas por 33 docentes, e 18 têm nomes tradicionalmente vinculados ao gênero feminino, enquanto 15 ao masculino. Entretanto, professores ainda orientaram mais trabalhos (31) enquanto professoras orientaram menos (23), mas isso se deve, exclusivamente, à atuação destacada do professor André da Silva Mello da UFES, que na última década acumulou 10 orientações vinculadas ao tema, seguido de muito longe pelas professoras Zenólia Figueiredo também da UFES e Dagmar Aparecida Hunger da UNESP, ambas com três orientações, a primeira no começo da década e a segunda de trabalhos mais recentes ligados ao mestrado profissional. Nesse aspecto, nossos resultados corroboram com Silva (2018) e Martins (2018) apenas quanto ao nome de André da Silva Mello, ao menos, quanto à orientação das pesquisas acadêmicas em Programas de Pós-graduação, nosso recorte nas produções mais recentes não nos permite apontar outros pesquisadores com tamanha implicação com a temática da EF na EI na atualidade.

[18] Rodrigo Lema Del Rio Martins tem duas produções, 2015 dissertação e 2018 tese.

Gráfico 5: Gênero dos autores de acordo com a tradição do nome utilizado



Fonte: Elaborado pelo autor

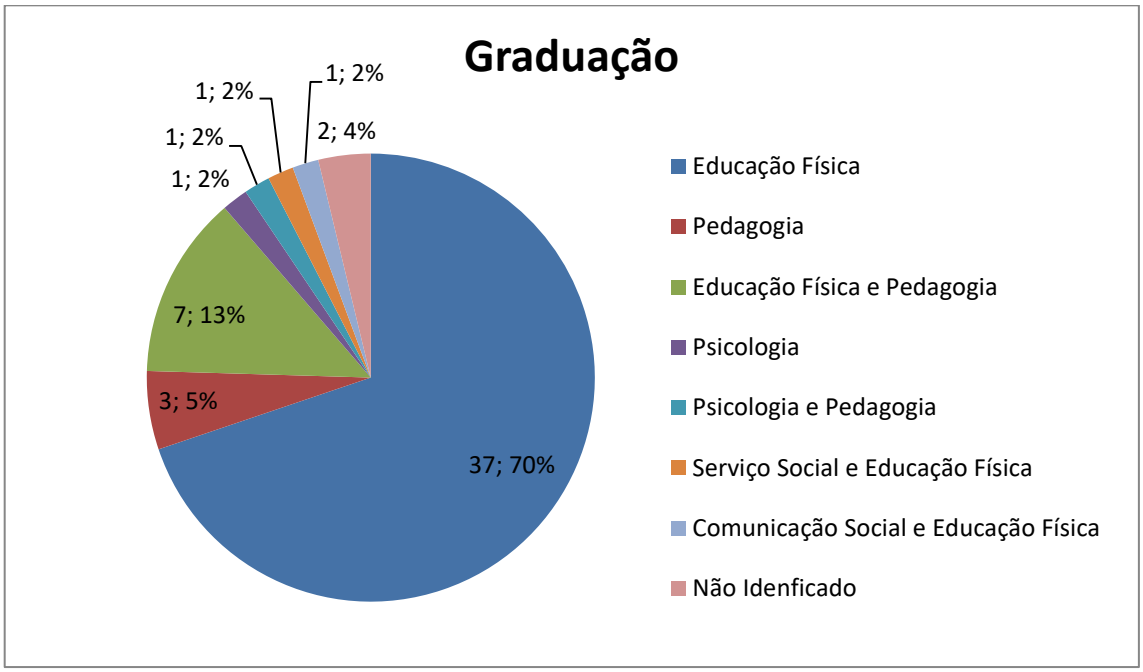
Tabela 5: Principais orientadores/as sobre EF na EI na última década (2010 -2020)

Professor/a – IES	Nº de orientações
André da Silva Mello – UFES	10
Zenólia Christina Campos Figueiredo - UFES Dagmar Aparecida Cyntia França Hunger – UNESP	3
Valter Bracht – UFES Wagner Santos - UFES Marcos Garcia Neira - USP Osvaldo Luiz Ferraz – USP Ademir De Marco – UNICAMP João Josué da Silva Filho – UFSC Pierre Normando Gomes-da-Silva – UFPB Maria Cecília Camargo Gunther - UFSM	2

Fonte: produzida pelo autor.

Também nos interessou saber a área de formação inicial de autoras/es das pesquisas. Para tanto, recorremos à *Plataforma Lattes* e visualizamos nos currículos as graduações declaradas. 37 pessoas possuem graduação em Educação Física; três em Pedagogia; uma em Psicologia; 10 pessoas declaram dois cursos, entre elas sete com formação em Educação Física e Pedagogia; uma Psicologia e Pedagogia; uma Comunicação Social e Educação Física; uma Serviço Social e Educação Física e duas não tiveram *lattes* encontrado. Esses dados evidenciam que a produção se dá, basicamente, no campo da Educação Física, seguida da Pedagogia. Certamente a combinação dos descritores influência esse resultado, alterações nos termos de buscas podem apontar outras configurações.

Gráfico 6: formação inicial de autoras/es declarada em currículo lattes.



Fonte: Produzido pelo autor.

No que concerne ao conteúdo dos trabalhos há uma grande diversidade temática, conceitual e teórico-metodológica, convergindo com a conclusão dos estudos de Martins (2018), Farias *et al* (2019). No escopo do nosso levantamento encontramos diferentes tipos de pesquisas, entre elas, especialmente, as pesquisas bibliográficas, pesquisas documentais, etnografias, pesquisa-ação, estudos de caso, e outros. Do ponto de vista da abordagem, a totalidade dos trabalhos assumiu abordagem qualitativa, alguns trabalhos conciliaram análises quantitativas e estatísticas com a dimensão qualitativa. Os instrumentos também foram os mais variados, questionários, entrevistas, observações, fotografias, filmagens, diários de campo, entre outros, também coincidindo com o que fora identificado por Farias *et al* (2019).

Os temas mais explorados foram: formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Infantil; as práticas pedagógicas da Educação Física (eixo movimento e/ou cultura corporal) na Educação Infantil; a inserção da Educação Física na Educação Infantil; representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil; concepções de professores e/ou documentos sobre infância, cultura corporal, movimento, etc.; propostas de ensino e/ou programas para a Educação Física na Educação Infantil; questões de gênero, entre outros.

É possível dizer que vários trabalhos abordam mais de um dos temas mencionados, tendo em vista que, tratando-se de pesquisas no âmbito da pós-graduação, os pesquisadores buscam aprofundar as discussões em torno dos respectivos objetos de estudo. Apresentamos resumidamente os trabalhos, conforme a temática que nos pareceu central ou mais evidente em cada uma das pesquisas que localizamos em nossa busca.

A *formação inicial* de professores para atuação na Educação Infantil foi objeto das pesquisas de: Gomes (2012), Dudeck (2014), Lacerda (2014), Martins (2015) e Machado (2019).

Gomes (2012) realizou um estudo de base documental para discutir a formação de professores para atuar na Educação Infantil. Considerando documentos exarados pelo Estado no período Pós-LDBEN e de um curso de licenciatura em Educação Física de uma Universidade do Nordeste brasileiro questionou *quais são os determinantes que fazem o curso de licenciatura plena em Educação Física negligenciar a formação de professores que vão atuar no nível da Educação Infantil?* Em suas conclusões o autor nega a responsabilidade do curso e aponta que são as políticas públicas que de forma ambígua anunciam possibilidades, porém impedem que essas possibilidades se materializem ao limitar paradoxalmente as condições.

Dudeck (2014) realizou um estudo descritivo e tentou identificar como 15 professores que atuam em 7 cursos de Licenciatura em Educação Física do Mato Grosso consideram na formação os conhecimentos/saberes necessários à atuação na Educação Infantil. Em suas considerações identificou maioria de discursos preocupados com aspectos biológicos e apontou a necessidade de *repensar* e *reorganizar* os conhecimentos/ saberes da Educação Física para a Educação Infantil na formação e dos professores formadores.

Lacerda (2014) optou pela pesquisa bibliográfica e documental para investigar os conhecimentos que os professores de Educação Física devem *dominar* para atuar na Educação Infantil e a presença desses conhecimentos no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal da Bahia. Baseando-se na *concepção materialista e dialética da história, na teoria histórico-cultural, na pedagogia histórico-crítica, na metodologia crítico-superadora, e no projeto histórico comunista* defendeu que os principais conhecimentos a serem dominados pelo professor de Educação Física que irá atuar junto às crianças, *devem ser o domínio da teoria do desenvolvimento e da aprendizagem e das teorias pedagógicas*, constatou que estes não estão previstos nos documentos analisados, mas considerou que o currículo *demonstra compromisso com a classe trabalhadora apontando para outro modelo de sociabilidade*.

Martins (2015) analisa as ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo na formação de professores voltada para a atuação na Educação Infantil. O trabalho articula a pesquisa bibliográfica, a pesquisa-ação colaborativa e a metodologia participativa com crianças e apresenta entre os resultados lacuna na produção acadêmica que articule o PIBID e a formação de professores para atuação na Educação Infantil, destaca a importância das ações do programa de iniciação à Docência para a formação, e ressalta o processo de *autoformação, implicação dos sujeitos e a noção de pertencimento como premissas fundamentais ao êxito do programa.*

As experiências de estudantes da licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria em um programa de iniciação à docência em contexto inclusivo na Educação Infantil foi o mote da pesquisa de Machado (2019). Com apoio em narrativas de cinco estudantes egressos da licenciatura e que atuaram no projeto, a autora destacou a importância da formação e do PIBID, enfatizando que "experiência na formação inicial com a Educação Física no contexto da Educação Infantil e com crianças com deficiência mostra-se como terreno fértil para estudos que direcionam um olhar cuidadoso e sensível ao cotidiano vivido nas escolas". (p. 67).

A *formação continuada* foi especialmente discutida por Francelino (2010) e Matos (2015).

A pesquisa de mestrado de Francelino (2010) busca identificar, analisar e compreender as práticas de formação continuada de um professor *dinamizador* de Educação Física, que atua na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Vitória/ES. A opção por uma investigação qualitativa levou a autora considerar que o professor se constitui como docente, constrói sua história e (re)constrói suas práticas de formação de forma singular, em meio a relações, interações, ações e significados criados e estabelecidos, individual ou coletivamente.

Matos (2015) buscou compreender e analisar a Formação Continuada e suas contribuições no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF/SC). Com uma pesquisa descritivo-exploratória, de abordagem qualitativa e quantitativa identificou contribuições positivas dos momentos de formação continuada promovidos pela Rede, também percebidos e reconhecidos como importantes pelos docentes, que ainda reivindicaram propostas mais contextualizadas e ampliação de frequência, temáticas e metodologias.

A *formação em contexto em articulação com a prática pedagógica* são claramente identificadas nas pesquisas de Leite (2010) e Figueira (2014).

Leite (2010) investigou as relações entre o *uso da caixa de brinquedos e brincadeiras e uma possível transformação na prática pedagógica* de três professoras de minigrupos com crianças de 2 e 3 anos, em um CEI na cidade de São Paulo. A autora apresenta o trabalho como uma pesquisa-ação que constitui parte de uma formação sobre *a trindade infância, brincar e movimento* e o uso da *caixa de brinquedos e brincadeiras.* Nos seus resultados considerou que a incorporação do material lúdico favoreceu a *construção de atitude lúdica* e *ressignificação da prática pedagógica em movimento*.

Figueira (2014) investigou as práticas corporais no parque de uma EMEI na cidade de São Paulo. Através de uma investigação-ação observou as práticas dos grupos ao longo de um semestre e no seguinte realizou um projeto de formação para professores e intervenção direta com crianças envolvendo duas professoras e seus respectivos grupos. A autora destacou a relevância de processos de formação contextualizados e do olhar para as práticas corporais na perspectiva cultural.

A inserção da Educação Física na Educação Infantil foi alvo das investigações de Gonzaga (2011), Rocha (2011), Jesus (2014), Rodrigues (2015), Quaranta (2015), Freire (2018) e Martins (2018).

Gonzaga (2011) realizou pesquisa bibliográfica e documental e também entrevistas para compreender o movimento histórico de aproximação entre a Educação Infantil e a Educação Física, focalizando, especialmente, o processo de inserção dos professores de Educação Física nos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia. O autor compreendeu a Educação Corporal como principal elemento de aproximação entre as áreas e argumento para a inserção de professores de Educação Física na Educação Infantil, contudo considerou que a experiência do município possibilitou tanto avanços como fragmentação e a ausência de formação específica com fator de insucesso.

Rocha (2011) debate a Educação Infantil e a inserção da Educação Física nesse segmento considerando o pensamento de Hannah Arendt (1990), a proposta de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1998) e Teoria da Forma Escolar (GUY VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). A partir de entrevistas semiestruturadas com professoras regentes de salas, especialistas em Educação Física e pedagogas que atuam em instituições de Educação Infantil do Município de Vitória/ES identifica que existe na Educação infantil uma preocupação em preparar a criança para o Ensino Fundamental e reconhece a inserção da Educação Física na Educação Infantil como tema bastante polêmico, com opiniões divididas e ausência de clareza quanto à especificidade do componente nessa etapa.

Jesus (2014) empenhou-se em um estudo qualitativo, de caráter descritivo-interpretativo para identificar as representações sociais de professores sobre a inserção/intervenção da Educação Física no contexto da Educação Infantil de Serra/ES. As entrevistas semiestruturadas com 12 professores de Educação Física e um gestor municipal evidenciaram dificuldades e tensões no processo de inserção do componente Educação Física na Educação Infantil ocasionando representações negativas.

> Apesar de muitos professores terem se inserido no contexto da Educação Infantil de Serra contra a própria vontade, para complementar a sua carga horária, ao longo de um ano de experiência de atuação profissional nesse contexto, alguns deles mudaram de representação. Se, inicialmente, predominavam as opiniões negativas em relação à Educação Infantil, vários professores ressignificaram as suas representações, concebendo-a de maneira positiva, constituindo novas identidades e motivações para continuar atuando nesse nível da Educação Básica. Entretanto, parcela significativa dos professores permanece com representações sociais negativas sobre a Educação Infantil, gerando insatisfações pessoais que afetam as suas práticas profissionais. (p.65-66)

Rodrigues (2015) realizou análise documental e aplicou questionários para compreender o histórico de avanços e a possível motivação de inserir a Educação Física na Educação Infantil no estado do Espírito Santo. A autora identificou nos documentos eixos centrais da Educação Infantil para estabelecer relações entre especificidades da Educação Infantil e a do professor de Educação Física. E apresentou um quadro do movimento de inserção da Educação Física na Educação Infantil no Estado do Espirito Santo no ano de 2013.

Quaranta (2015) realizou uma pesquisa de cunho qualitativo onde aplicou questionário com 23 professores de Educação Física e entrevistou 2 deles, todos atuavam em escolas municipais de Praia Grande/SP, para conhecer as dificuldades e as possibilidades da prática na Educação Infantil. Em suas conclusões considerou que as principais dificuldades são ausência de subsídios advindos da formação inicial que não focalizou a Educação Infantil, falta de espaço físico e de conhecimentos sobre a criança. Contudo destacou que os professores sentem prazer em trabalhar no segmento e conseguem superar as dificuldades através da experiência, da pesquisa, da troca com colegas e apoio de equipe técnica.

Freire (2018) investigou a inserção da Educação Física no Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Um estudo de caso que considerou análise documental e entrevista com 10 professoras para “contar a história” da consolidação dos conhecimentos de Educação Física no Núcleo de Educação da

Infância da UFRN destacando o papel da assessoria pedagógica e do professor/especialista de Educação Física na escola.

Martins (2018) recorreu a documentos curriculares nacionais, produção acadêmico-científica veiculada em periódicos, dissertações, teses e trabalhos apresentados em eventos, ementas e bibliografias de 30 disciplinas de 18 cursos de licenciatura em Educação Física de universidades públicas brasileiras, e aplicou questionário com 142 professores de Educação Física que atuam na EI em 10 capitais brasileiras para analisar *as formas que têm caracterizado as relações da Educação Física com a Educação Infantil* e apresentou a seguinte tese:

> A Educação Física ainda não encontrou o seu lugar na Educação Infantil, devido, sobretudo, à falta de convergência entre as diferentes dimensões que caracterizam a atual presença dessa área de conhecimento na primeira etapa da Educação Básica, e destas com os pressupostos e concepções expressos nos seus documentos orientadores, dificultando, portanto, a sua afirmação pedagógica nesse contexto. (MARTINS, 2018, p.37)

Questões de gênero na Educação Infantil associadas à ação docente ou às práticas corporais, especificamente, brincadeiras, foram objeto de Mariano (2010), Martins (2014) e Godoy (2017).

Mariano (2010) entrevistou e observou as aulas de um professor e uma professora de Educação Física, de escolas públicas no município de Vinhedo/SP e buscou refletir sobre os modos como ambos interferem e produzem significados nas relações de gênero durante suas aulas. A autora considerou fundamental identificar como acontecem essas relações no interior da instituição escolar para refletir sobre ações acerca da igualdade de gênero e buscar extinguir práticas sexistas.

Martins (2014) teve como temática as relações de gênero entre crianças durante as brincadeiras em um Centro de Educação Infantil (CMEI), da rede municipal de educação da cidade de Tubarão, Santa Catarina. Em sua *pesquisaintervenção* em uma turma com 13 crianças de 3 e 4 anos buscou compreender se um conjunto de jogos/brincadeiras mobilizou as crianças a problematizar questões de gênero. Entre as conclusões destacou o papel docente na ação não sexista e com intencionalidade sobre as relações de gênero.

Godoy (2017) analisou a construção de identidades de gênero em crianças de 3 e 4 anos a partir da interação, dos brinquedos e brincadeiras em uma creche comunitária no município de Juiz de Fora/MG. Seu estudo de tipo etnográfico em uma turma com 15 crianças percebeu que experiências são atravessadas por discursos performativos de gênero e os

brinquedos e brincadeiras tendem a reproduzir os papéis de masculinidade e feminilidade normativa.

Representações Sociais foi objeto dos trabalhos de Mattos (2012) e também Jesus (2014).[19]

Mattos (2012) investigou representações de 8 docentes de Educação Física do município de Florianópolis sobre suas práticas em creches e núcleos de educação infantil e concluiu que as experiências vividas influenciam a percepção, os significados e as representações que interferem nas conceituações dos sujeitos sobre seu papel pedagógico e suas visões sobre o corpo e o movimento.

Identificar *concepções de professores ou presentes em documentos* foi destaque nas pesquisas de Moreira (2012), Rocha (2014), Henning (2014), Dias (2015) e Silva (2018).

Moreira (2012) buscou compreender as *concepções de criança, infância*, Educação Infantil e Educação Física veiculadas em documentos oficiais e a influência deles na prática pedagógica de sete professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil no município de Vitória/ES. A partir da *abordagem autobiográfica* e da *entrevista narrativa* identifica que os professores se apropriam das concepções prescritas nos documentos e a partir delas planejam e sistematizam as aulas de Educação Física na perspectiva da cultura corporal.

Rocha (2014) questionou: *como as diferentes infâncias são interpretadas pelos professores de Educação Física da Educação Infantil e como esse entendimento influencia a sua prática pedagógica?* Para responder a questão realizou uma pesquisa de natureza qualitativa (etnografia) em três escolas, e quatro docentes de Educação Física que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Portão/RS. Concluiu que *há professores que formulam uma concepção ingênua de infância. Apesar de perceberem as diferentes infâncias no seu contexto escolar, não há articulação consistente com sua prática pedagógica por ela estar alicerçada prioritariamente nos aspectos motores, sem referenciar questões socioculturais.*

Henning (2014) analisou documentos e realizou entrevista com 8 professores de Educação Física que atuam em turmas de pré-escola anexas em escolas de Ensino Fundamental na cidade de Blumenau/SC e com 1 representante da coordenação de Educação Física Secretaria Municipal de Educação para compreender as concepções de infância e criança presentes nas Diretrizes Curriculares Municipais de Blumenau e entre professores. A

[19] Descrevemos anteriormente por se tratarem de representações sobre a inserção da Educação Física na Educação Infantil no município de Serra/ES.

autora identificou desarticulação entre as concepções gerais das diretrizes e as específicas da área de Educação Física, diferenciação entre a Educação Física oferecida nas escolas de Educação Infantil e as turmas anexas em escolas do Ensino Fundamental, concepções variando entre a visão tradicional e visão contemporânea de criança e infância, ecletismo teórico e práticas dissonantes com as perspectivas da criança como ator social e da infância como construção social e histórica.

Dias (2015) buscou constatar a concepção de cultura corporal presente na Educação Infantil a partir da análise de documentos oficiais. Com aporte do *materialismo histórico dialético* e técnica da análise de conteúdo examinou os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Política Nacional para Educação Infantil e afirmou que estes documentos têm *concepção biologicista* de desenvolvimento e estão baseados nas *pedagogias do "aprender a aprender".*

Silva (2018) optou por um estudo teórico com apoio na técnica de hermenêutica para analisar e reinterpretar concepções de *infância* e *criança, educação física* e *educação infantil, brincar, corpo* e *movimento* na produção de quatro pesquisadores da Educação Física com destacada e reconhecida produção nessas temáticas, foram eles, André Silva Mello, Elenor Kunz, Marcia Buss-Simão e Marynelma Camargo Garanhani. A autora destacou afinidade nas concepções, especialmente, nas concepções de criança e infância e na defesa da Educação Infantil como espaço de interação e do brincar.

Alguns trabalhos apresentaram e/ou defenderam *propostas de ensino, orientações, programas* e/ou *produtos educacionais* para a Educação Física na Educação Infantil, foram eles: Ferreira (2010), Dourado Silva (2013), Assis (2015), Santos (2016), França (2016), Araújo (2018), Vida (2018), Teixeira (2018), Martins, P. (2019), Lima (2019).

Ferreira (2010) apoiou-se *na teoria Histórico-Cultural* para buscar elementos para uma proposta de organização do ensino da Educação Física na Educação Infantil. O objetivo geral foi analisar a aplicação prática de princípios da teoria para o ensino do conceito de *movimento corporal* a crianças de quatro e cinco anos, observando o processo de aprendizagem deste conteúdo, por meio de um experimento didático.

Dourado Silva (2013) propõe um programa de atividades motoras para crianças na Educação Infantil, a partir da Capoeira, com base nos pressupostos da *Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano*. (BRONFENBRENNER, 2000 e 2011). O autor realizou um estudo de caso, do tipo qualitativo exploratório, em uma EMEI de Campinas/SP e divulgou os resultados das intervenções realizadas com crianças entre 3 e 6 anos de idade de duas turmas com características distintas, durante nove meses.

Assis (2015) dedicou-se a analisar pesquisas que utilizam a *Sociologia da Infância e/ou os Estudos com o Cotidiano* como referencial epistemológico e teórico-metodológico para a intervenção da Educação Física com a Educação Infantil. A partir de sua pesquisa bibliográfica sistemática (Metassíntese Qualitativa), que considerou 13 trabalhos realizados por pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo, propõe uma *síntese integradora* para a constituição de uma perspectiva pedagógica não sistematizada para a intervenção da Educação Física com a educação infantil.

Santos (2016) analisou a prática pedagógica de um grupo de professoras da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, evidenciou dificuldades na atuação relacionada à área do movimento que foram atribuídas à formação inicial e falta de interesse em buscar sanar as falhas na formação continuada. E propôs *Orientações Curriculares dos Conteúdos de Educação Física da/na Infância* fundamenta por uma perspectiva *histórico-cultural* e *interdisciplinar*.

França (2016) analisou o Programa de Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (PROJSEI) entre os anos de 2008 a 2014 a partir de pesquisa documental e *survey*. Em suas conclusões afirmou que,

> O ProJsei é uma alternativa pedagógica eficaz para se aplicar a Pedagogia da Corporeidade na Educação Infantil. Essa alternativa ainda requer aperfeiçoamentos pedagógicos, mas suas bases teóricas sólidas permitem que intervenções escolares apoiem-se com segurança e criatividade na formação da corporeidade na infância. (p.149).

O PROJSEI também norteou a pesquisa de mestrado de Araújo (2018) que enfocou a *percepção visual* e buscou responder a seguinte questão: *como a percepção ecológica das cores afeta as possibilidades de percepção-ação no jogo?* Através de uma pesquisa do tipo participante, a autora desenvolveu o *PROJSEI jogos visuais*, em 12 aulas, *duas na fase de reconhecimento, cinco na fase de intervenção I e mais cinco na fase de intervenção II*, ao longo de dois meses, com trinta crianças de quatro e cinco anos de duas turmas de Educação Infantil da escola de educação básica da Universidade Federal da Paraíba e concluiu que:

> O PROJSEI jogos visuais mostra-se como uma importante alternativa pedagógica na Educação Infantil, percebendo que os alunos exploraram mais o ambiente, utilizam mais os objetos disponíveis no espaço para facilitar e criar novas ações nas aulas, proporcionando diferentes informações captadas pelas crianças para que elas possam realizar uma variedade maior de movimentação no jogo. (ARAÚJO, 2018, p. 55).

Vida (2018) buscou evidenciar como se procede a prática pedagógica dos professores de *Educação (Física) Infantil*, de um município do interior de São Paulo. Realizou uma pesquisa participante com quatro professores e apresentou *um produto educacional sobre a abordagem crítico-emancipatória na perspectiva da educação sustentável, objetivando a renovação da prática pedagógica da Educação (Física) Infantil*.

Teixeira (2018) realizou um estudo caracterizado como bibliográfico e documental, com aporte no *materialismo histórico-dialético*, onde apresenta parâmetros teórico-metodológicos de uma *Educação Física Crítico-Superadora* e propõe a organização do trato pedagógico com o conhecimento da Ginástica na Pré-escola, e de reorganização do primeiro ciclo de escolarização a partir das contribuições da periodização do desenvolvimento psíquico a partir da teoria *Histórico Cultural*.

A ginástica também foi tema da *sequência didática* para crianças de 1 e 2 anos, desenvolvida no ano de 2017 e que foi considerada *produto educacional para a Educação Infantil* originado da pesquisa de Martins, P. (2019). Também com aporte do *materialismo histórico-dialético* e da *teoria histórico-cultural* a autora buscou problematizar a organização do ensino da Educação Física para crianças na Educação Infantil discutindo, especificamente, a experiência do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

Lima (2019) tinha como objetivo identificar e analisar concepções de um grupo de professores com relação à *educação do corpo em movimento* e como meta elaborar um *Produto Educacional* com orientações didático-curriculares para o ensino da Educação Física na Educação Infantil com base nos *fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.* A partir de uma *pesquisa-participante* desenvolvida em um CMEI na cidade de Jaú/SP, considerou que nas práticas pedagógicas relacionadas *à educação do corpo em movimento* realizadas pelos professores participantes, prevalecem os objetivos de *desenvolvimento biológico/motor das crianças e a ausência de embasamento teórico no planejamento* e apresentou cinco atividades de ensino sistematizadas no formato de jogos e brincadeiras.

Identidade e trabalho docente foram objetos das pesquisas de Rodrigues (2012) e Recco (2014) respectivamente.

Rodrigues (2012) se debruçou sobre a construção das identidades docentes de uma professora de Educação Física em uma instituição educativa infantil da rede municipal de ensino de Vitória/ES. Apoiando-se na *abordagem sociológica das identidades profissionais* e na *etnometodologia* considera que,

> [...] é possível afirmar que esta pesquisa destaca as relações socioprofissionais de uma professora em um contexto educativo singular, influenciando a construção identitária, a partir da realidade profissional enfrentada cotidianamente. Acreditamos que essas análises explicitam a importância do percurso particular nas discussões sobre a construção das identidades atrelada às evidências de uma realidade compartilhada com outros profissionais em outras instituições de educação infantil. Ou seja, com este estudo, podemos pensar em práticas de formação que atentem para o dia a dia profissional, assim como para a escuta do vivido pelos professores inseridos nas escolas como possibilidade de aprendizado formativo, enfatizando as atuações na educação infantil. (p.116)

Recco (2014) tratou o trabalho docente na Educação Infantil, focalizando os desafios na relação entre professoras de Educação Física e professoras regentes na Educação Infantil. Seu estudo exploratório contou com nove professoras de três escolas, em cada escola uma professora de Educação Infantil, uma professora Coordenadora Pedagógica e uma professora de Educação Física. Problematizando a cultura da colaboração não identificou parceria e troca colaborativa entre as duas áreas destacando que *o trabalho docente é realizado de maneira individualizada e fragmentada por momentos distintos de áreas do conhecimento, não havendo na maioria dos casos analisados, nenhuma conexão e continuidade entre as práticas pedagógicas*.

O maior número de trabalhos refletiu a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, especialmente, as pesquisas de Macedo (2010), Andrade Filho (2011), Souza (2012), Klippel (2013), Rosa (2014), Varotto (2015), Belém (2015), Soares (2015), Perini (2016), Lobo (2017), Barbosa (2018), Almeida (2018), Zandomineque (2018), Guimarães (2018), Scottá (2018), Lano (2019) e Pereira (2020).

Macedo (2010) analisou e interpretou uma experiência pedagógica de Educação Física pautada na perspectiva cultural, com crianças de 2 e 3 anos, em uma creche paulistana. A autora realizou uma investigação metodologicamente apoiada na *bricolagem* de métodos proposta por Kincheloe e Berry (2007) e concluiu que “a Educação Física ancorada em uma perspectiva cultural pode contribuir para que o currículo da Educação Infantil potencialize as vozes das crianças, ampliando as oportunidades de estabelecer relações sociais mais democráticas”. (p. 06).

Andrade Filho (2011) investigou as experiências de movimento corporal de crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil da rede de Vitória/ES. Suas observações o levaram a afirmar que “as experiências de movimento corporal das crianças tendem a ser sistematicamente interditadas pela cultura institucional; que as crianças na educação infantil não têm direito a movimentar a si e ao seu mundo como precisam e gostariam de fazê-lo”

(p.240). Com aporte teórico da *Sociologia da Infância* defendeu que as *experiências de movimento corporal* são uma chave de *socialização das crianças, uma necessidade e um interesse típico e parte significativa do ofício de criança.*

Souza (2012) desenvolveu uma experiência pedagógica inspirada nos pressupostos teóricos do multiculturalismo crítico no contexto da Educação Infantil e concluiu que "ações didáticas que abordaram a cultura corporal contribuíram na constituição de identidades democráticas". (p.66). Além disso, defendeu a pedagogia multicultural crítica como uma alternativa para a formação escolar e necessidade para a formação docente, ressaltando a importância da permanente discussão acerca do currículo e da escolarização das crianças a partir de uma pedagogia que vislumbre uma sociedade mais democrática e melhores condições de vida para todos.

Klippel (2013) analisa os usos e as apropriações que as crianças e a sua professora fazem do jogo, no contexto das aulas de Educação Física, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. Apoiado nos *Estudos com o Cotidiano* (CERTEAU, 1994) produz os dados a partir de entrevista semiestruturada e observação participante e identifica as formas como a professora e as crianças se apropriam do jogo.

Rosa (2014) analisou as práticas produzidas pelas crianças e pelo professor no cotidiano das aulas de Educação Física de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES durante cinco meses. Com aporte nos *Estudos com o Cotidiano* e afirmou que,

> Os *praticantes* do cotidiano, ou seja, o professor de Educação Física e, especialmente, as crianças de seis meses e dois anos de idade, não consomem passivamente os bens culturais que lhes são oferecidos, pois produzem cultura o tempo inteiro. As crianças, mesmo pequenas, mostram-nos que são capazes de protagonizar seu desenvolvimento e suas ações e, nessas produções, observamos que há pontos de convergência e de divergência entre o que elas desejam e o professor propunha. (p.90)

Varotto (2015) discutiu a Educação Física na creche a partir da análise das práticas pedagógicas das professoras de Educação Física que atuam com bebês nas creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Sua pesquisa identificou maior presença feminina na atuação com bebês e grande rotatividade em virtude da maioria das profissionais atuarem com contratos temporários. A autora considerou que desenvolveu um estudo de caso e apontou superação da fragmentação entre áreas e docência compartilhada entre professores de Educação Física e outros profissionais que trabalham nas creches, diversidade de concepções de criança, corpo e educação e *multiplicidade de práticas desenvolvidas pelas professoras de*

Educação Física com bebês, marcadas pela indefinição do papel dessa área nesse grupo de crianças, e pela falta de subsídios teórico-metodológicos para auxiliar as professoras.

Belém (2015), através de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, observou as atividades do eixo movimento nas aulas de uma professora de Educação Física e uma pedagoga em uma escola pública e outra privada na rede municipal de ensino de Barra do Garças/MT, durante seis meses, e realizou entrevista semiestruturada com 10 crianças objetivando responder a seguinte questão: *qual a relação da criança com o Eixo Movimento (EMO) na Educação Infantil (EDI)?* Como conclusões a autora identificou que o eixo movimento é cerceado pela ação educativa, que as crianças são limitadas a *"fazer o que a professora manda".*

> As crianças da EDI são inibidas quase completamente de expressarem suas emoções. Quando considerei o contexto das atividades do EMO considerei o movimento, a expressividade do corpo, o lugar desse um "grito de liberdade" das emoções. Contudo, o modo como se comportaram as crianças durante as aulas, evidenciaram que não, que suas emoções ficam suprimidas a ordem, a organização, as normas sociais de convivência ou conveniência. (p.72)

Soares (2015) investigou o movimento como articulador de conteúdos em atividades interdisciplinares na Educação Infantil. A partir de uma pesquisa-ação realizada em uma creche no interior de São Paulo a autora identificou que o movimento é presente e está interligado com os demais eixos e que as professoras realizam ações pedagógicas importantes do ponto de vista interdisciplinar, relacionando o *eixo movimento* com todos os conteúdos do RCNEI (BRASIL, 1998).

Perini (2016) buscou analisar os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica de docentes de Educação Física que atuam na Educação Infantil no município de Serra/ES. O estudo qualitativo, de caráter descritivo-interpretativo entrevistou doze professores e empreendeu análise de conteúdo sobre o material coletado. Em suas conclusões anunciou os saberes da experiência *destacaram-se como fontes de referência para a mobilização, construção e ressignificação dos saberes necessários para atuação do profissional de Educação Física na educação infantil de Serra* e que *os saberes docentes são materializados na prática pedagógica por via da interação entre as crianças, o professor e o contexto cultural no qual estão inseridos.*

Lobo (2017) analisou a influência de uma Unidade de Ensino de um programa de Educação Física no desenvolvimento motor de alunos de uma escola de Educação Infantil no município de São Paulo. Após análise do desenvolvimento motor realizada por teste TGMD-2

(*test of Gross Motor Development – Second Edition*) 52 crianças foram divididas em dois grupos, um experimental que participou durante 3 meses, de 24 aulas de Educação Física no estilo tarefa, sendo 2 aulas semanais de 50 minutos, nos demais dias da semana tiveram 50 minutos de atividades livre, e um grupo controle que nos cinco dias da semana teve os 50 minutos de atividade livre. Ao final do período o pesquisador identificou efeito positivo no grupo experimental em relação ao grupo controle e declarou que

> As aulas de Educação Física para a Educação infantil são importantes para promover o desenvolvimento motor adequado dos alunos, oferecendo um contexto apropriado não apenas como forma de vivência e materiais, mas também com instrução, planejamento e organização pertinentes às práticas de ensino. (p.4)

Barbosa (2018) questionou sobre o papel do *hibridismo brincante* na cultura de pares das crianças e como ele pode contribuir nas intervenções pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil, e ainda sobre os sentidos que as crianças atribuem às brincadeiras lúdico-agressivas. A autora empreendeu uma etnografia em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. *Como resultado, identificou-se a contribuição do hibridismo brincante para a visibilidade da produção criativa, social e protagonismo dos sujeitos em suas interações na Educação Infantil, possibilitando um novo olhar para esse tipo de brincadeira, que se constitui como um saber sui generis da cultura de pares infantil e que proporciona um aprendizado para "não violência".*

Almeida (2018) analisou a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o *corpo em movimento*, em três complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR. Sua pesquisa descritiva contou com a participação de 17 professores/as *regentes, co-regentes* e de *Educação Física* e recorreu à observação, questionário e entrevistas para produção de dados. Em suas considerações, apontou que os professores/as atribuem grande relevância ao trabalho com *o corpo em movimento,* estando presente na prática pedagógica dos mesmos por meio do brincar, das brincadeiras, do lúdico e das aulas de Educação Física. Mas pontuou que apresentam visão *fragilizada e dicotômica* em relação ao *corpo infantil*, excessiva preocupação com aprendizagem de *conteúdos* e que faltam conhecimentos sobre o *corpo em movimento* e a *motricidade infantil.*

A tese de Zandomineque (2018) se desenvolveu combinando *Análise Documental, a Pesquisa-Ação Colaborativa e a Etnografia com crianças* para investigar as produções culturais das crianças no trabalho pedagógico da Educação Física com a educação infantil, por meio de campos de experiências com temáticas oriundas da cultura popular. Após produzir

dados com diferentes sujeitos e por meio de diferentes fontes, a autora afirmou que “a análise dos registros aqui compartilhados confirma nossa hipótese-tese de que as produções culturais das crianças podem se constituir como eixo de articulação curricular na EI, a partir de mediações pedagógicas da EF com a cultura popular e ênfase no protagonismo da criança” (p.318).

As *produções culturais* das crianças nas aulas de EF na EI também foram objeto da dissertação de Scottá (2018), que combinou a pesquisa bibliográfica e as narrativas (auto)biográficas de cinco docentes de Educação Física da Rede Municipal de Vitória/ES. A autora percebeu que processos de valorização das produções culturais das crianças anunciados na produção acadêmico-científica estão sendo incorporados nas práticas pedagógicas e destacou estratégias utilizadas pelos docentes, para auscultar e compreender as manifestações infantis, entre elas: *a relação dialógica, a reelaboração da intencionalidade pedagógica, os arranjos de materiais, situações e contextos, a consideração das experiências anteriores das crianças, a valorização das suas apropriações autônomas e a reprodução interpretativa.*

Guimarães (2018) também focou as práticas pedagógicas realizadas na Educação Física em um CMEI da cidade de Vitória/ES com objetivo de identificar e analisar *tensões, desafios, aproximações e distanciamentos* entre o *currículo vivido* e os documentos curriculares nacionais e locais da EI. Sua *pesquisa-ação colaborativa* contou com 50 crianças de entre três e cinco anos e 22 adultos, entre eles doze estudantes de EF e bolsista PIBID da UFES, cinco professores de EF, quatro pedagogas e um diretor, *oportunizou experiências de formação docente inicial e continuada e impactando mudanças nas práticas pedagógicas.*

Lano (2019) teve como objetivo *mobilizar uma prática avaliativa fundamentada na avaliação indiciária na educação infantil a partir do trabalho com a educação física.* Organizou sua tese em quatro capítulos com introdução; método; desenvolvimento; considerações finais próprias. Nos dois primeiros apresenta mapeamentos da produção internacional sobre *avaliação para aprendizagem na Educação Infantil*. No terceiro analisa *as práticas e os sentidos atribuídos sobre avaliação para aprendizagem*, por 24 docentes e uma coordenadora de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Vila Velha/ES. E no quarto capítulo apresenta *possibilidades de práticas fundamentadas na concepção da avaliação indiciária no cotidiano da educação infantil,* construídas com um professor de Educação Física e 17 crianças.

Por fim, Pereira (2020) investigou a “cultura corporal para crianças de zero a três anos" em escolas municipais de Educação Infantil integrais no município de Bauru/SP. A pesquisadora analisou ações pedagógicas desenvolvidas por oito auxiliares e oito professoras,

com base na proposta pedagógica do sistema municipal de ensino, e identificou que ambas *desenvolvem atividades mediando os conhecimentos da Cultura Corporal por meio do lúdico, dos brinquedos e das brincadeiras, do canto, da imitação, do desenho e das histórias*. Mas que *as auxiliares de creche não utilizam a Proposta Pedagógica do município em suas interações com os bebês e as professoras apresentam dificuldades na elaboração de ações pedagógicas fundamentadas no documento*. Concluiu apontando a necessidade de formação continuada para as profissionais, defendendo a contratação de pedagogas e professores de Educação Física para atuação na Educação Infantil e ainda organizou e apresentou uma proposta para o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos, em formato de livro intitulado *"Cultura Corporal na Educação Infantil: possibilidades didáticas"*.

Uma síntese possível?

Nosso levantamento permite reconhecer que há um número significativo de trabalhos discutindo as questões relacionadas à Educação Física no contexto da Educação Infantil. A diversidade de temas/objetos, referenciais epistemológicos e teórico-metodológicos evidenciam diferentes preocupações de pesquisadoras/es em torno do tema. Em síntese, é possível indicar que no período que compreende a última década (2010-2020) as pesquisas sobre a EF na EI refletiram, principalmente, sobre as seguintes questões:

- ✔ Formação de docentes que atuam na Educação Infantil;
- ✔ Inserção da Educação Física na Educação Infantil;
- ✔ Práticas pedagógicas da Educação Física na EI;
- ✔ Representações e concepções de criança, infância, EF e EI;
- ✔ Propostas e Programas para o desenvolvimento da EF na EI;
- ✔ Questões de gênero, Educação Física e Educação Infantil;

As temáticas foram discutidas a partir de aportes teóricos distintos, mas ficou evidente maior aproximação da produção com o campo das Ciências Humanas e Sociais. Isso pode ser reflexo do grande número de trabalhos realizados em programas de Educação, e da grande maioria das pesquisas realizada em Programas de Educação Física estar vinculada a áreas de concentração e/ou linhas de pesquisas como: *Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física*; *Educação Física e Sociedade; Fundamentos Pedagógicos e Sócio antropológicos do Corpo; Cultura, Educação e Movimento Humano*, entre outras.

A interlocução com a Sociologia, Pedagogia, Filosofia e História fazem frente à *Psicologia* e ao *Desenvolvimento Motor*, no escopo da nossa seleção. Isso aponta para a possibilidade de superação da hegemonia histórica que as ciências biomédicas exerceram sobre a Educação Física, especialmente, na Educação Infantil. E consequentemente, de concepções mecanicistas e biologicistas de criança e da Educação Infantil. Identificamos número significativo de trabalhos recentes recorrendo às teorias críticas, especialmente, a *teoria histórico-cultural* e a concepção *crítico-superadora* da Educação Física. Contudo, o diálogo com a teorização curricular pós-crítica, sobretudo na perspectiva pós-estrutural e pós-colonial ainda é bastante restrita.

Percebemos menor presença da temática étnico-racial, da negritude e das africanidades atravessando as pesquisas sobre a EF na EI. Apenas duas pesquisas (DOURADO SILVA, 2013; MARTINS, 2015) trouxeram a capoeira para a cena, mesmo assim uma delas como conteúdo de um programa de atividades motoras para as crianças de 3 a 6 anos. Isso pode apenas refletir os limites das nossas leituras, mas também pode ser consequência do distanciamento das *Epistemologias do Sul*, referenciais *pós-coloniais*, *decoloniais*, bem como, do apagamento histórico dos saberes pretos, quilombolas e indígenas em decorrência do racismo estrutural que nos constitui socialmente.

As pesquisas sobre formação de docentes para atuação na Educação Infantil foram constantes e se dirigiram, especialmente, à *formação inicial* em Educação Física discutida pelos documentos legais, currículos, projetos, programas, ementas de disciplinas e concepções de professores de cursos de licenciatura em Educação Física (GOMES, 2012, DUDECK, 2014; LACERDA, 2014; MARTINS 2015, 2018; MACHADO, 2019) e à *formação continuada* de profissionais docentes (Educação Física e Pedagogia), auxiliares e gestores. (FRANCELINO, 2010; MATOS, 2015; LEITE, 2010; FIGUEIRA, 2014). Entre encontros, desencontros, fragilidades e potencialidades, não há desacordo quanto à necessidade de investimentos e implicação com os processos de formação. O tema também reverberou em pesquisas que analisaram a inserção da EF na EI e experiências e práticas dirigidas à cultura corporal, corpo e movimento, que reconheceram “fragilidades” nas ações pedagógicas e apontaram como imperativo a formação (MACEDO, 2010; SOUZA, 2012; RECCO, 2014; SCOTTÁ, 2018; PEREIRA, 2020). Se há um consenso possível entre as pesquisas é a necessidade de continuarmos investindo na formação docente.

A inserção da Educação Física na Educação Infantil também foi objeto de várias pesquisas (GONZAGA, 2011; ROCHA, 2011; JESUS, 2014; RODRIGUES, 2015; QUARANTA, 2015; FREIRE, 2018; MARTINS, 2018). A presença do professor

“especialista” da área de Educação Física vem se estabelecendo em muitos municípios brasileiros, mas diferentes análises apontam “dilemas” e “dificuldades” na atuação com os bebês e crianças pequenas. Entretanto, também há apontamentos quanto às limitações da atuação de professoras polivalentes e auxiliares quando atuam com a cultura corporal e as práticas corporais. A maioria dos discursos aponta na direção de práticas integradas entre os profissionais, mas isso ainda não vem sendo amplamente observado. Do nosso ponto de vista não há possibilidade fora das ações coletivas e colaborativas definidas e produzidas nos contextos educacionais.

Três pesquisas articularam a temática da Educação Física na Educação Infantil com questões de gênero. Os trabalhos evidenciaram a importância da ação docente e das relações que ocorrem nas escolas para reprodução e/ou superação das normas de gênero e de práticas sexistas (MARIANO, 2010; MARTINS, 2014). Jogos, brinquedos e brincadeiras foram utilizados para problematizar gênero (MARTINS, 2014) ou foram analisados e apontados como práticas que tendem a corroborar com a reprodução de papéis de masculinidade e feminilidades normativas (GODOY, 2017).

Pesquisas com o foco nas *representações sociais* sobre a atuação de professores/as de EF na EI apontaram que docentes *apresentaram dificuldades de definir seu papel pedagógico na EI* (MATTOS, 2012) ou que *parcela significativa enuncia representações sociais negativas sobre a EI* (JESUS, 2014). Aquelas que se debruçaram sobre concepções de *criança* e *infância* em documentos curriculares oficiais nacionais ou de municípios específicos mencionaram tanto *apropriação* das concepções prescritas (MOREIRA, 2012) quanto *desarticulação* entre as orientações e concepções anunciadas e práticas pedagógicas observadas (ROCHA, 2014; HENING, 2014).

Enquanto a concepção de *cultura corporal* de documentos como RCNEI, DCNEI e PNEI foi criticada e considerada *biologicista* (DIAS, 2015), as noções de *corpo* e *movimento* da BNCC foram consideradas como “inscritas num contexto cultural e distantes de uma ideia estereotipada e biologicista” (MARTINS, 2018, p.60).

As pesquisas que investigaram práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil foram maioria (aproximadamente 32%). Nelas encontramos um conjunto de experiências realizadas por professoras e professores em creches, EMEI, CMEI, NEI, UMEI, com análises, reflexões e proposições para as atividades da *Educação Física*, *cultura corporal*, *eixo corpo e movimento* com bebês e crianças pequenas. A partir delas, pudemos perceber preocupações com aspectos gerais das práticas como também de específicos, por exemplo, os *saberes docentes* (PERINI, 2016), o *jogo* (KLIPEL, 2013), as *produções*

culturais das crianças (ZANDOMINEQUE, 2018; SCOTTÁ, 2018) e a *avaliação* (LANO, 2019).

Olhando o conjunto de pesquisas que se empenharam em apresentar propostas de ensino, orientações e programas para a EF na EI, percebemos que há diferentes concepções teórico-conceituais, com destaque para proposições vinculadas à *teoria histórico-cultural*. Entretanto, dos cinco trabalhos que fizeram essa defesa, apenas um considerou as crianças como sujeitos de pesquisa (FERREIRA, 2010), os demais se realizaram a partir de reflexões teóricas (TEIXEIRA, 2018), ou da interação de pesquisadores com professores/as (SANTOS, 2016; MARTINS, P. 2019; LIMA, 2019).

É importante frisar que algumas dissertações e teses que consideramos estar mais focadas na prática pedagógica não se furtaram a fazer anúncios propositivos para a EF na EI. Por exemplo, grande parte das pesquisas realizadas no Programa da UFES, no âmbito do Núcleo de Aprendizagem com a Infância e seus Fazeres (NAIF) fazem conexões teórico-conceituais entre a *Sociologia da Infância* e os *Estudos com o cotidiano*. Uma *síntese integradora* para a constituição de uma *perspectiva pedagógica não sistematizada* para a intervenção da Educação Física com a educação infantil proposta por Assis (2015) resulta do diálogo com parte desses trabalhos.

Os trabalhos consideram, significativamente, a produção dos estudos sociais da infância e a defesa da agência das crianças na produção e reprodução da cultura e dos seus modos de vida, contudo, ouvi-las, considerá-las sujeitos, participantes e/ou coautoras nas pesquisas ainda é um desafio. A maioria dos trabalhos considerou professores e/ou documentos enquanto poucos trabalhos consideraram as crianças como informantes/sujeitos nas investigações. Em nossa interação com os textos, reconhecemos a participação das crianças em apenas 18, contudo, dentre estas também incluímos aqueles onde as crianças apenas envolveram-se em “testes motores” (LOBO, 2017), “experimentos didáticos” (FERREIRA, 2010; DOURADO SILVA, 2013) e/ou “programas de jogos” (ARAÚJO, 2018) e nem sempre tiveram suas percepções, ideias, opiniões, desejos e/ou vozes consideradas.

Antecipadamente reconhecemos que as descrições que realizamos das dissertações e teses são frágeis e arbitrárias, ora preservamos enunciados das próprias autoras, ora escrevemos nossas compreensões sobre seus objetos, objetivos, principais interesses e resultados de pesquisa. Contudo, nosso interesse foi apenas de um gesto descritivo-analítico que nos permitisse, minimamente, compor o campo e reconhecer algumas características, presenças, ausências e tensões veiculadas nas produções acadêmico-científicas identificadas, que, por estarem circunscritas por descritores, período e critérios de inclusão, podem somente

refletir uma imagem, com mais ou menos foco, e que juntasse às outras produzidas (no passado e no futuro) para também *por luz* sobre o cenário da Educação Física na Educação Infantil.

2. CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA[20]

A Educação Física cultural[21], também chamada de currículo cultural, culturalmente orientado ou pós-crítico é uma proposta curricular recente, que nasceu nos primeiros anos do século XXI, em conexão com os desafios da contemporaneidade, especialmente, como a promoção de uma prática pedagógica comprometida com a dignidade humana e com as lutas pelos direitos de todas as pessoas e satisfação de suas necessidades vitais, sociais e históricas. (NEIRA, 2018a)

> O currículo cultural promove entrecruzamentos culturais e a superação de processos discriminatórios pela reflexão crítica e multicultural do professor. O que se espera é a organização e desenvolvimento de situações em que os alunos sejam convidados a refletir sobre a própria cultura corporal, o patrimônio disponível socialmente e a bagagem veiculada por outros grupos. (NEIRA, 2011a, p. 48).

Em trabalho recente, Neira e Nunes (2018) relatam o contexto de surgimento da proposta no ano de 2004, no âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e o percurso de desenvolvimento coletivo das produções que constituem as referências do currículo cultural. No mesmo trabalho, os autores também apresentam "um mapa dos saberes elaborados pelos professores e professoras que colocam em ação o currículo pós-crítico da Educação Física" (p.181).

Neira (2018a) produziu um estado da arte, considerando as pesquisas sobre o currículo cultural da Educação Física e concluiu que,

> [...] apesar do empenho de tantas pessoas, é imperativo reconhecer que ainda há muitas perguntas sem resposta sobre a Educação Física cultural e muitas outras que sequer foram feitas. (...) De maneira similar ao que se passa com o currículo cultural, o aspecto maleável da produção de conhecimentos ao seu respeito me leva a suspeitar que o traço mais marcante da proposta é a infinita capacidade de se metamorfosear. (NEIRA, 2018a, p. 27-28).

---

[20] Parte do conteúdo desse capítulo foi recentemente publicado como artigo. DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. Humanidades & Inovação. Palmas. v.7, n.8. p. 282-300, mar. 2020.

[21] Cabe reconhecer que aproximação da Educação Física com uma perspectiva cultural se deu a partir da década de 1990. De lá até aqui muitos pesquisadores concebem, defendem e produzem nessa perspectiva, a partir de diferentes referenciais críticos e pós-críticos. Contudo, nesse trabalho estamos assumindo uma perspectiva específica, em virtude da nossa inserção no GPEF e no programa de pós-graduação da FEUSP, mas, principalmente, pela afinidade que guardamos com a proposta.

A “infinita capacidade de se metamorfosear” destacada pelo autor põe em xeque qualquer intenção de circunscrever ou enquadrar a Educação Física cultural em uma definição ortodoxa sobre o que ela é. Anteriormente, Neira e Nunes (2009a) já haviam recusado apresentar um “como fazer” e inspirando-se nas noções de *artistagem* e *escrita-artista* discutidas por Corazza (2006) utilizaram a expressão *escrita-currículo* para anunciar um fazer pós-critico na Educação Física como “alternativa à homogeneização, às representações e à fixação de signos da cultura dominante” (NEIRA; NUNES, 2009a, p.228).

Bonetto (2016, p.13) escrutinando o conceito de *escrita-currículo* defendeu que,

> Entre objetividades e intensidades, vimos que o conceito procura abalar as práticas pedagógicas prescritas, fixas, rígidas, tradicionais, tecnicistas, procedimentais, acríticas, homogeneizantes, moralizantes, deterministas, sequenciais. O desejo é bastante difícil: subverter a lógica moderna e hegemônica de se fazer educação, agindo por rupturas e por experimentações, substituindo o velho pelo novo, sem que este também se torne, apenas, um novo modelo. Ao contrário, é uma proposta contra qualquer elemento prescritivo, contra qualquer ordem ou sequência. Não é um modelo a ser seguido, mas um antimodelo.

Fica evidente no discurso dos autores que não há um modelo a ser descrito, uma fórmula para ser desenvolvida e, nem mesmo, um roteiro a ser seguido. Mas, há um número significativo de experiências sendo produzidas, cotidianamente, em diferentes escolas, por diferentes *artistas*, que se inspiram em teorias e concepções para desenvolver suas práticas pedagógicas na Educação Física. São das investigações e análises sobre as ações desse conjunto de professores e professoras que emergem *princípios ético-políticos* e *procedimentos didáticos* que caracterizam, momentaneamente, aquilo que estamos chamando de currículo cultural, culturalmente orientado ou pós-crítico.

Para Neira (2018c, p. 9), “a existência de investigações sobre as experiências realizadas com o currículo cultural permite teorizar a seu respeito”. Os trabalhos de Neira e Nunes (2006, 2009a, 2009b, 2016a, 2016b, 2018, 2020); Neira, Nunes e Lima (2012, 2014) Neira (2007, 2009, 2011a, 2011b, 2014a, 2016a, 2018a, 2018b, 2018c, 2019, 2020a, 2020b); Macedo (2010); Escudero (2011); Souza (2012); Françoso (2011); Lima (2007, 2015); Bonetto (2016); Muller (2016); Santos, I (2016); Oliveira Junior (2017), Neves (2018), Nunes H. (2018), Nunes M. (2018), Martins, J. (2019), Borges (2019), Gheres (2019), Santos Junior (2020), Vieira (2020), e outros apresentam, analisam, discutem e constituem o currículo cultural e, com esse apoio, podemos apontar os elementos principais que caracterizam aquilo que a proposta vem sendo.

Um dos primeiros elementos que consideramos importante mencionar é a perspectiva pós-crítica assumida inicialmente pelos idealizadores da proposta e ratificada nos estudos mais recentes. Neira e Nunes (2009) apoiaram-se na obra de Bhabha (1998) para discutir a noção de "pós" e explicitaram que o termo não significa tempo ou oposição, ou seja, "pós" não tem a ver com vir depois ou após algo, nem uma oposição no sentido de aversão ou contrariedade a alguma coisa, mas assume o caráter de *ir além*, extrapolar limites. Para os autores,

> O pensamento "pós" vai além. Ele possibilita a ampliação da investigação do objeto ao validar outras vozes e outros conhecimentos para explicá-lo. O termo "pós" expande as fronteiras da explicação. Em tom de síntese, seria adequado dizer que as perspectivas pós-criticas apreendem o pensamento crítico e, encontrando seus limites, travam diálogos promissores com outras explicações, arriscando-se a ultrapassar as fronteiras anteriores. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 137)

Nas análises empreendidas por Neira (2018a) sobre os discursos e as práticas dos professores e professoras que afirmam colocar em ação o currículo cultural, o autor reconheceu que,

> Conforme indicam os relatos das experiências culturalmente orientadas, a preocupação com um ensino sintonizado com a sociedade contemporânea e a função que a escola adquiriu nos últimos tempos têm levado os docentes comprometidos com a construção de relações menos desiguais a recorrer a campos teóricos que inspiram outras formas de análise do social, as chamadas teorias pós-críticas. (NEIRA, 2018a, p. 29)

Silva (2015) utiliza o termo teorias pós-críticas para designar um conjunto de teorias que ampliam as análises do poder para além do campo das relações econômicas do capitalismo, incluindo processos de dominação centrados em diferentes marcadores sociais, por exemplo: raça, etnia, gênero e sexualidade, geração etc. Ao passo que reconhece a importante contribuição das teorias críticas, o autor também aponta que essa perspectiva tem sido questionada por ignorar outras dimensões da desigualdade que não sejam ligadas à classe social. E destaca que,

> Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.(...) As teorias pós-críticas continuam enfatizando o papel formativo do currículo. Diferentemente das teorias críticas, entretanto, as teorias pós-críticas rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada e unitária. (...) Para as teorias pós-críticas, a subjetividade é já e sempre social. Não existe, por isso, nenhum processo de libertação que torne possível a emergência – finalmente – de um eu livre e autônomo. As teorias pós-

> críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, liberdade, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser reestruturada. (p.149)

Lopes (2013, p.09) enfatiza que "no campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia". A autora anuncia que a teorização curricular pós-crítica figura como dominante no campo curricular no Brasil a partir de meados dos anos 2000, e que esse pensamento interpela e negocia seu espaço político-acadêmico com a teoria crítica e, por vezes, tem gerado "híbridos teóricos".

A mesma autora sugere que,

> [...] talvez isso também se deva ao aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos. Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. (LOPES, 2013, p. 08).

No bojo das teorias pós-criticas Silva (2015) apresenta o multiculturalismo, a pedagogia feminista, a narrativa étnica e racial, a teoria *queer*, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo, os estudos culturais e a pedagogia cultural. Lopes (2013, p.10) considera que "esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas". Neira e Nunes (2009a, p.138) anunciaram que,

> O currículo pós-crítico inclui novas temáticas e categorias para maior compreensão das relações entre poder e identidade social, entre escola e sociedade pós-moderna. Nesse sentido, a teorização curricular pós-crítica incorpora o multiculturalismo crítico, os estudos feministas, a teoria *queer*, os estudos étnicos e raciais, os pós-modernistas, os pós-estruturalistas, os Estudos Culturais, os pós-colonialistas, os ecológicos, a filosofia da diferença, a filosofia intercultural, a visão de pedagogia como cultura e da cultura como pedagogia.

Os trabalhos citados (SILVA, 2015; LOPES, MACEDO, 2011; LOPES, 2013; NEIRA, NUNES, 2009a) já se debruçaram sobre essas teorias, que reúnem um conjunto amplo e complexo de conceitos e discussões[22]. Por isso, optamos por mencionar,

[22] Aos leitores que desconhecem tais discussões sugerimos o acesso às obras desses autores, relacionadas na lista de referências desse trabalho.

principalmente, nossas compreensões e resultados de estudos e pesquisas que discutem e apontam como esses campos teóricos inspiram, influenciam e/ou afetam as ações de professores e professoras que assumem colocar em prática o currículo cultural.

Em estudo recente, Borges (2019) identificou que os campos teóricos mais presentes nos discursos e práticas dos professores que assumem colocar a proposta em ação são o *multiculturalismo crítico* e os *estudos culturais.* Essas influências iniciais mereceram a atenção dos pesquisadores. Neira e Nunes (2011) e Nunes e Neira (2016) pontuaram as contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física, enquanto Neira (2016b e 2017) Carvalho e Neira (2016) e Bonetto e Neira (2017) afirmaram a importância do multiculturalismo crítico. Contudo, há também cada vez maior interlocução com o *pós-estruturalismo* e o *pós-colonialismo,* bem como, aproximações com as demais teorias pós-críticas, como atestam Oliveira e Neira (2019) e Santos Júnior e Neira (2019).

Os Estudos Culturais[23] têm origem na segunda metade do século XX na Inglaterra, a partir da crítica e enfrentamento de intelectuais das classes populares ao tratamento dispensado pela elite à cultura popular e de massa. Na sua ascendência teve grande influência marxista, mas sofreu modificações em seus fundamentos, especialmente, a partir da "virada linguística[24]". Os Estudos Culturais atribuem à cultura o status de território de lutas por significações entre os diferentes grupos sociais. (HALL, 2000, 2003; SILVA, 2008)

Nunes e Neira (2016), ao enfatizarem as contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física, destacam que:

> Ao equiparar a noção de cultura popular e cultura acadêmica, as contribuições dos Estudos Culturais sugerem que as temáticas advindas da comunidade são tão dignas de figurar no currículo escolar quanto aquelas originadas nos setores privilegiados. O que subverte a exclusividade de práticas corporais completamente afastadas do universo cultural dos alunos. Afinal, ao longo da história, quando o componente não conferiu exclusividade aos temas oriundos da cultura dominante, tratou de prestigiar as práticas corporais próprias da cultura escolar, inventadas com o objetivo primordial de fixar comportamentos desejáveis. (NUNES; NEIRA, 2016, p. 120).

---

[23] Para Silva (2002, p. 134) "o que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social".

[24] A *virada linguística* ou *virada cultural* consiste em uma mudança paradigmática nas ciências sociais e humanas, provocada pela ampliação da compreensão acerca da linguagem como constituinte da realidade. (HALL, 1997) para melhor compreensão sugerimos acesso ao texto "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo" de autoria de Stuart Hall e publicado na Revista Educação e Realidade, n.22, jul/dez 1997.

As pesquisas de Neira (2011b, 2018a) confirmam a influência dos Estudos Culturais nas experiências dos professores e professoras que desenvolvem o currículo cultural, por exemplo, quando propõem atividades de ensino que permitem aos/às estudantes acessarem diferentes discursos, a partir de diferentes fontes, sobre uma mesma prática corporal. Assim, é possível colocar em disputa os diferentes significados veiculados sobre as práticas e/ou seus/suas representantes, desnudar relações de poder e produzir, questionar, aderir ou refutar quaisquer significados veiculados e até produzir outros discursos.

> Os estudos culturais inspiram os professores e professoras a confrontarem modos distintos de conceber as práticas corporais sem qualquer privilégio a uma fonte em detrimento da outra. Nesse raciocínio, é primordial que as crianças e jovens da Educação Básica entendam que os discursos em circulação são fortemente influenciados por relações de poder. Nenhuma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica é essencialmente boa ou ruim, feminina ou masculina, adequada ou inadequada. Qualquer representação anunciada precisa ser interrogada e desnaturalizada. (NEIRA, 2018a, p. 37)

O multiculturalismo crítico caracteriza-se como movimento político, ideológico e social que recusa a hegemonia de determinada cultura ou grupo e problematiza o universalismo, a diversidade e as diferenças, buscando compreendê-las e transformá-las. Silva (2015) reconhece o multiculturalismo como um importante instrumento de luta política e afirma que na vertente crítica as diferenças culturais não podem ser pensadas fora das relações de poder, pois são continuamente produzidas e reproduzidas através destas relações. Aliás, "na perspectiva crítica não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como 'humano'" (p.87).

O autor destaca que a perspectiva crítica de multiculturalismo está dividida entre uma concepção *pós-estruturalista* onde "a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo" e uma concepção *materialista* que enfatiza "os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural" (p.87). E ainda que, em um "currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão". (p.88)

> [...] Da perspectiva multiculturalista crítica, não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem a afirma, de quem a enuncia. (p.89)

Nesse sentido, quando se deixam influenciar pelo multiculturalismo crítico os educadores e educadoras põem em prática uma *pedagogia do dissenso*[25] promovendo enfrentamentos, debates e reflexões em torno das relações assimétricas de poder que se estabeleceram historicamente entre os diversos grupos sociais, possibilitando questionamentos de todas as hierarquias, privilégios e preconceitos, sejam eles de classe, raça, gênero, geração etc.

De acordo com Neira (2018a, p. 35),

> [...] um currículo de Educação Física que se deixa inspirar pelo multiculturalismo crítico, além de incluir o estudo das manifestações pertencentes aos grupos posicionados em desvantagem, promove uma reflexão acerca do modo como se produzem e disseminam os discursos pejorativos sobre elas e seus participantes, ou seja, como se instituem as diferenças. Afinal, o questionamento da cultura corporal dominante exige atividades que investiguem os mecanismos de regulação e elaboração dos significados.

O mesmo autor, nas análises que empreendeu sobre os relatos de experiências de professores e professoras que atuam na perspectiva cultural, identificou que eles, durante suas aulas, reconhecem e valorizam os saberes contra-hegemônicos produzidos por grupos considerados minoritários, possibilitando que as crianças, jovens e adultos acessem e compreendam como determinados saberes se tornaram hegemônicos enquanto outros são negligenciados.

> Os professores que tematizaram a luta olímpica (Borges, 2017), a ginástica rítmica (Oliveira Júnior, 2017b) e o jiu-jitsu e o MMA (Silva Júnior, 2017), em um movimento aberto de reconhecimento político e valorização do patrimônio dos grupos minoritários, incorporaram ao currículo saberes contra-hegemônicos, isto é, representações elaboradas pelos setores desfavorecidos, e disponibilizaram aos estudantes o ferramental indispensável para compreender por que determinadas práticas corporais e formas de realizá-las são exaltadas, enquanto outras são vilipendiadas. (idem, p.35)

O pós-estruturalismo teoriza a linguagem e o processo de significação. Continua e transcende o estruturalismo, transformando a fixidez do significado em fluidez, indeterminação e incerteza (SILVA, 2015). As construções produzidas nesse campo teórico impactaram as demais teorias pós-críticas produzindo mudanças conceituais significativas, especialmente, a partir do conceito de *diferença*, que se expande "a ponto de parecer que não

[25] Termo cunhado por Peter Mclaren para designar uma "pedagogia que enfatiza os processos de construção política e social de supremacia de certos grupos e identifica suas formas hegemônicas de convencimento e continuidade no poder" (MCLAREN, 2000, p. 215).

existe nada que não seja diferença" e da própria existência do sujeito apenas "como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social". (SILVA, 2015, p.120)

Contribuem significativamente para a construção desse campo teórico os trabalhos de Foucault e Derrida (SILVA, 2015). Lopes e Macedo (2011) anunciam que uma postura pós-estrutural impele a questionar como e porque determinados discursos se impuseram e a compreendê-los como algo que pode e deve ser desconstruído. Nesse sentido, Neira (2018a, p. 32) afirma que,

> Um olhar pós-estruturalista para o ensino da Educação Física concebe o currículo e as próprias teorias que o fundamentam como criações discursivas que influenciam o posicionamento dos sujeitos. O mesmo pode ser dito das práticas corporais. Elas também são produtos da linguagem, neste caso, não verbal. Assim, definir o tema de estudo e organizar, desenvolver e avaliar as atividades de ensino adquirem conotação política, uma vez que, a depender da brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte abordados, e como isso é feito, determinadas representações serão postas em circulação, enquanto outras não.

A perspectiva pós-colonial também se associa ao pós-estruturalismo e questiona as relações hierarquizadas e verticalizadas entre colonizador e colonizado. A ênfase está nas relações de poder que se estabelecem entre as nações e análises dão conta de que toda relação de colonização se estabelece a partir de negociações. Para Lopes (2013, p. 15), "ainda que essas negociações não sejam capazes de instituir, por si só, a democracia nem eliminar o poder, também não são pura saturação cultural do colonizado".

> A influência do referencial pós-colonialista é facilmente percebida nas experiências que tematizaram o tênis (Souza, 2017), o maracatu (Neves, 2017) e o samba (Colombero, 2017). É interessante perceber como as ações didáticas realizadas ajudaram a combater a perspectiva do colonizador sobre os praticantes de tênis e os representantes das práticas corporais da tradição afro-brasileira. (NEIRA, 2018, p.34)

As perspectivas teóricas pós-críticas refutam a concepção de currículo como instrumento meramente técnico, neutro ou desvinculado de interesses sociais e políticos, ao contrário, explicitam a ação curricular como ação política onde diferentes grupos atuam para legitimar suas formas de significar as coisas. Assim, quando se abordam determinados conhecimentos, determinadas crenças e concepções de mundo e sociedade estão sendo privilegiadas em detrimento de outras. (SILVA, 2015)

A teorização curricular pós-crítica anuncia a influência do currículo na formação dos sujeitos e suas identidades, e na forma como interagimos e significamos o mundo. Neira

(2016d) destaca que os Estudos Culturais fornecem subsídios para afirmar o caráter político do currículo da Educação Física e argumenta que

> [...] as significações que os sujeitos fazem acerca dos elementos da cultura corporal e dos discursos gerados a partir delas podem influenciar diretamente nos papéis que assumem. Comentários sobre a prática corporal e posturas que colocam em evidência certas maneiras de significá-la, demonstram que os discursos em circulação influenciam as posições dos sujeitos, não somente nas aulas de Educação Física, mas em suas atividades cotidianas. (NEIRA, 2016, p. 382).

Silva (2000) nos ajuda a compreender que a identidade não é fixa e permanente, mas instável e contraditória porque se trata de uma construção ligada a discursos, narrativas, sistemas de representação[26] e relações de poder[27]. As identidades se constituem nas interações e diálogos que se estabelecem em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Trabalhos anteriormente realizados (LIMA, 2007; SOUZA, 2012; NEIRA, 2014; ETO, 2015; OLIVEIRA JUNIOR, 2017 e NEVES, 2018) evidenciam a possibilidade de forjar identidades democráticas a partir do currículo cultural com uma prática pedagógica articulada ao contexto de vida comunitária.

Recentemente, Borges (2019) após ter analisado um amplo arquivo composto, principalmente, de relatos de experiência produzidos por docentes que afirmam colocar o currículo cultural em ação, identificou a presença de um "ideal democrático" que "consubstancia-se em certa técnica ou tecnologia pedagógica de si que arquiteta, que constitui o sujeito do currículo cultural da Educação Física" (p.122). A análise crítica dos relatos permitiu ao autor identificar o entrecruzamento de duas *tecnologias de governo* nomeadas de "*Eu*-democrático" e "*Eu*-multicultural" engendrando subjetividades democráticas e multiculturais.

Neira (2019) vislumbra e defende uma Educação Física permeada por experiências pedagógicas que combatam a fixação dos significados por meio da hibridização discursiva[28].

---

[26] Representações são noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder. (Costa, 1998, p. 41).

[27] As teorias pós-críticas aderem a concepção de poder presente na obra de Michel Foucault. Ainda que o filósofo tenha refutado a produção de uma *teorização do poder*, ao longo da sua produção esse tema é recorrente e bastante importante. Para ele o poder é microfísico, não é centralizado ou propriedade de alguém, mas é fluido, móvel e penetra toda a trama social. Poder tem sentido produtivo, é sempre pensado como relação, por isso geralmente opta-se pela expressão – relações de poder – e "como um modo de ação sobre as ações dos outros" (FOUCAULT, 1995, p. 244).

[28] Referenciado em Canen e Oliveira (2002) para quem a linguagem híbrida "cruza as fronteiras culturais, incorpora discursos múltiplos, reconhece a pluralidade e provisoriedade de tais discursos e implica uma reinterpretação das culturas, buscando promover sínteses interculturais criativas" (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 64).

Ou seja, uma Educação Física culturalmente orientada, onde os sujeitos possam “analisar”, “ampliar” e “aprofundar” o conhecimento através do diálogo entre as múltiplas lógicas que permeiam os diferentes grupos sociais, e que veiculam seus significados por meio da cultura corporal. (NEIRA; GRAMORELLI, 2017)

Com aporte das teorias pós-críticas podemos compreender a Educação Física como “espaço para vivência, análise, aprofundamento e ampliação dos saberes alusivos à cultura corporal” (NUNES, M. 2018, p. 79). A cultura corporal aqui é entendida como um campo de luta pelo controle do significado, expressa na intencionalidade comunicativa da gestualidade humana (NEIRA; NUNES, 2006, 2009a). Ou seja, cultura corporal é a parcela da cultura geral que abrange um amplo cabedal de conhecimentos alusivos às práticas corporais (brincadeiras, ginástica, lutas, danças e esportes), dentre eles os significados que lhes são atribuídos pelos distintos grupos sociais durante a sua criação e recriação (NEIRA, 2011b).

Esses pressupostos constituem a ação curricular culturalmente orientada ou pós-crítica. Trabalhos desenvolvidos no âmbito do GPEF descrevem e discutem detalhadamente *princípios ético-políticos* e *procedimentos didáticos* que caracterizam a proposta. Aos leitores que desejaram maior detalhamento dos mesmos, sugerimos o acesso aos trabalhos de Neira e Nunes (2009), Neira (2011, 2014, 2018), Escudero (2011), Muller (2016), Bonetto (2016), Santos (2016), Oliveira Junior (2017), Neves (2018) e Nunes, M. (2018). Aqui apresentaremos brevemente esses constructos como tentativa de permitir ao leitor uma compreensão da ação curricular, ou seja, perceber como a proposta vem se desenvolvendo no cotidiano escolar.

Neira (2011b, 2018a) reconheceu nas ações desenvolvidas por professores e professoras que assumem colocar o currículo cultural em ação as influências de princípios ético-políticos, sendo eles: *reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade*; *articulação com o projeto pedagógico da escola*; *justiça curricular*; *descolonização do currículo*; *evitar incorrer no daltonismo cultural;* e *ancoragem social dos conhecimentos*. Para o autor esses princípios não são fixos, mas atuam como dispositivos que orientam as ações docentes na definição da prática corporal que será tematizada e na seleção das atividades de ensino.

Nunes, M (2018) considerou os princípios como critérios para a organização curricular e relacionou “a **justiça curricular**, que se desdobra na descolonização do currículo; a **ancoragem social dos saberes** e a **afirmação das diferenças**, que negam o daltonismo cultural” (p. 91-92, **grifo do autor**).

Bonetto (2016), ao analisar os pressupostos do currículo cultural da Educação Física a partir da perspectiva filosófica deleuze-guattariana, considerou que os procedimentos didáticos e princípios curriculares "têm cumprido função de palavras de ordem constituinte dos enunciados pedagógicos do currículo cultural". (p.13) Sobre os princípios, o autor destacou que,

> Já a territorialização dos princípios na 'escrita-currículo' ocorre de forma heterogênea e dispersa, ou seja, operando mais como uma desterritorialização. Isso porque, ao invés de serem vistos diretamente na escrita curricular, os princípios parecem incidir diretamente nos professores e professoras, ou seja, 'influenciam', 'estão dentro', 'estão rondando' os sujeitos, que 'pensam em um deles' e não nas atividades pedagógicas. Em outras palavras, os enunciados pedagógicos do currículo cultural que tratam sobre os princípios produzem efeitos indiretos na 'escrita-currículo' e diretos nos docentes, algo como transformações incorpóreas. (BONETTO, 2016, p.15-16)

Já com relação aos procedimentos de ensino do currículo cultural, o autor (idem, p. 13) considerou que "têm se territorializado na 'escrita-currículo' de maneira bastante forte. Pois, por mais que apresentem certas variações, suas aparições ocorrem de forma regular, ordenada e bem definida". Bonetto reforçou a compreensão dos procedimentos didáticos (*mapeamento, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação*) como atividades de ensino que caracterizam o processo educacional e constituem o currículo cultural, destacando que princípios e procedimentos estão diretamente relacionados e que na ausência desses constructos a proposta "não existe".

> As narrativas docentes acerca do currículo cultural da Educação Física realçam o papel da organização e desenvolvimento das atividades de ensino ao adotarem procedimentos didáticos que lhes são inerentes: *mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação*. (NEIRA, 2018, p.59).

Nunes, M (2018) chamou os procedimentos didáticos de encaminhamentos, afirmando que estes "recebem nomes, mas não são definidos pela sua gênese, tampouco seus significados são definitivos; propõe alguns critérios para a sua organização, todos sempre abertos a novas significações" (p. 91). Esse autor apresentou a seguinte síntese:

> Os encaminhamentos são **mapeamento** dos artefatos culturais (práticas corporais, espaços de prática, marcadores identitários etc.) e dos significados descritos pelos alunos a respeito das representações - neste caso as práticas corporais, objeto de investigação da EF; **leitura e escritura** dos significados dos sistemas de representação, que para sua realização invocam **a ressignificação, a ampliação, o aprofundamento, a produção** e seus aspectos didáticos convencionais

> reterritorializados: **a avaliação e o registro da ação pedagógica.** (NUNES, M., 2018, p. 91, **grifos do autor**.)

As diferentes leituras realizadas, especialmente pelos autores citados acima, ratificam o diálogo com o referencial pós-crítico, o caráter aberto da proposta e sua infinita capacidade de se metamorfosear, conforme pontuou Neira (2018a). Esse conjunto de *princípios ético-políticos* e *procedimentos didáticos* vêm sendo nomeados, identificados e estudados ao longo dos últimos anos por diferentes pesquisadores, e as análises empreendidas ao mesmo tempo em que permitem compreender, também possibilitam a ressignificação da proposta. Exemplo disso foi a recente proposição do princípio *favorecer a enunciação dos saberes discentes.* Após realizar uma análise pós-colonial sobre o currículo cultural e as ações de docentes participantes da sua pesquisa Santos Junior (2020, p.169) anunciou:

> Em razão deste contexto constituído pelo coletivo, faz-se necessário apontar a presença de outro princípio ético-político, qual seja, *favorecer a enunciação dos saberes discentes*. Importante sublinhar que ao reconhecer, não é o professor quem se autoproclama o sujeito capaz de afirmar e enunciar a cultura corporal dos estudantes como legítima, como algo que deve ou pode ser conhecida. Longe disso, essa postura, por sinal, é decorrente dos processos coloniais, do colonizador, como alerta Bhabha (2013). O que se coloca a partir das análises pós-coloniais do currículo cultural é que esse reconhecimento que influencia o educador vem acompanhado pela vontade de propiciar situações que tornam possível aos estudantes a enunciação de seus conhecimentos, sua cultura.

O *mapeamento* tem sido o encaminhamento inicial de docentes que colocam a proposta em ação, conforme verificou Bonetto (2016). Mas não acontece apenas nos momentos iniciais, ao contrário, podem ocorrer ao longo de toda tematização. Consideramos que isso ocorre porque ele cumpre papéis diferentes conforme o momento em que os docentes recorrem a esse procedimento. Nos momentos iniciais, buscamos, comumente, reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, identificar quais práticas corporais estão e também não estão disponíveis aos estudantes, no entorno da escola e no universo cultural mais amplo. Ao longo da tematização, mapeamos para identificar os saberes e as representações culturais das crianças, jovens e adultos sobre a prática corporal e seus representantes. (NEIRA, 2019)

Neves (2018, p.72) considera que “existem três tipos de mapeamento das manifestações corporais: o mapeamento do entorno, o mapeamento interno e o mapeamento dos saberes”. Nas três dimensões consideradas, o mapeamento sempre auxilia os professores e professoras a definirem os temas de estudos e a desenvolverem os planos de ensino em conexão com a realidade da comunidade, reconhecendo e valorizando seu patrimônio. Por

isso, Bonetto (2016) vinculou esse procedimento didático com o princípio ético-político do reconhecimento da cultura corporal da comunidade.

Esse princípio do *reconhecimento da cultura corporal da comunidade* tem inspiração na obra freiriana e, recuperando ensinamentos do próprio autor (FREIRE, 2005), é que Neira (2016c, p.88) afirma que "não se trata de permanecer na cultura dos alunos, mas sim, valorizar os saberes dela provenientes, favorecendo a sua análise, aprofundamento e ampliação mediante o entrecruzamento com o repertório disponível em outras culturas". Sendo assim, o autor também destaca a importância de definir os temas de estudo em estreita articulação com o projeto pedagógico da escola, onde estão registrados os objetivos da comunidade escolar.

Ao considerarmos as práticas corporais como textos da cultura, consequentemente, nos deparamos com a necessidade de ler e interpretar esses textos. Neira e Nunes (2009a, p. 241) afirmaram a necessidade do envolvimento de docentes e estudantes em "uma cuidadosa 'leitura e interpretação' dos múltiplos aspectos envolvidos em determinada prática social da cultura corporal, elencada como tema de estudo".

> Nas situações didáticas de leitura, os estudantes analisam sob diversos ângulos a ocorrência da prática corporal: formato, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos necessários, ambiente, posição que ocupa no tecido social, discursos disseminados a seu respeito, como é representada pelos praticantes e por outros grupos, etc. Ou seja, a infinidade de aspectos passíveis de leitura remete à problematização da existência cotidiana daquela brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, sendo necessário valer-se de outras áreas do conhecimento para adquirir uma noção da complexidade das relações sociais que envolvem as *vivências*. (NEIRA, 2018a, p.63)

As *vivências* são as experimentações corporais das brincadeiras, danças, ginásticas, esportes e lutas. Elas acontecem durante o estudo conforme a ocorrência da prática corporal na sociedade, da compreensão inicial das crianças, jovens e adultos sobre elas, ou, das ressignificações que elaboram ao longo das tematizações. Ou seja, há espaços nas aulas culturalmente orientadas para que os estudantes vivenciem as práticas corporais de diferentes maneiras, com suas características (regras, fundamentos, etc.) oficiais, tradicionais e hegemônicas, mas também de formas adaptadas, inventadas/criadas pelos sujeitos que delas participam.

> Outra característica distintiva do currículo cultural da Educação Física é a despreocupação com a performance motora segundo padrões estabelecidos externamente. Diante das condições que diferenciam a prática social da manifestação no seu *lócus* original e a realidade da escola (tamanho da turma, disponibilidade de espaço, tempo, materiais, etc.), o professor ou professora

> estimula o grupo a vivenciar os esportes, lutas, brincadeiras, danças e ginásticas no formato conhecido para, se necessário, reelaborá-los com a intenção de facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e do processo de transformação vivido por todas as práticas corporais. (NEIRA, 2018a, p.67)

Neira (2011b, p. 148) esclarece que "no que tange às vivências corporais multiculturalmente orientadas, sua característica distintiva das outras propostas do componente é a prática acompanhada de leitura e reflexão". Em pesquisa recente (NEIRA, 2018a), o mesmo autor ratificou a presença e relevância das vivências corporais como procedimento didático do currículo cultural, mas ressaltou que,

> Apesar da relevância das vivências corporais como ponto de partida para a remodelação das práticas, a participação dos alunos e alunas envolve também a identificação de aspectos que possam ser modificados e a incorporação de mudanças à execução propriamente dita. Essas posições alternam-se ao longo das atividades de ensino. Enquanto uma parcela dos estudantes vivencia, outra faz a leitura, análise e sugere modificações. Considerando que as representações que possuem sobre a prática corporal foram construídas com base na sua ocorrência social, a tentativa de vivenciá-la dentro da escola (com os limites que esse ambiente apresenta), na maioria das vezes levará à reconfiguração do modo como a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica são vistos. Logo, o currículo cultural reconhece os significados hegemônicos, mas não os impõem aos estudantes. (p.67-68)

Mais recentemente Neira e Nunes (2020) atribuíram destaque às vivências e consideraram que elas permitem aos sujeitos a *experiência de si*, bem como, a produção e compreensão de suas *práticas de liberdade*[29]. Os autores demarcam que o currículo cultural da Educação Física adota a concepção nietzschiana de vivência e afirmam que para Nietzsche "vivência tem caráter de ligação imediata com vida, não se pode assimilar a vivência como um legado ou tradição, nem mesmo vivenciar algo por 'ouvir falar', ela é sempre vivenciada por alguém" (NEIRA; NUNES, 2020, p.39). Nesse sentido, também destacam que não é possível construir racionalmente o conteúdo da vivência, ele só pode ser vivenciado, "sentido na pele" por quem vivencia algo, "toda vivência é 'minha' vivência" (Idem, p. 39).

Oliveira Junior (2017) considerou que na perspectiva cultural a vivência é sempre seguida da *ressignificações* destacando-as como,

> Ocasiões em que os sujeitos dançam, lutam, brincam, fazem ginásticas ou esportes, usam vestimentas características, manipulam materiais, tocam instrumentos, visitam

[29] *Experiência de Si* e *Práticas de Liberdade* são conceitos tomados da obra do filósofo Michel Foucault e utilizados por Neira e Nunes (2020, p.38), respectivamente, como o "modo com o sujeito percebe a situação vivida em relação ao modo como se vê, se descreve, se governa e, do mesmo modo, compreende a sua relação com os colegas, as práticas corporais e seus praticantes" e "exercício do sujeito resistir ao poder e não submeter outros às relações de dominação"

> ambientes específicos entre tantos outros momentos que instigam a recriação dos significados atribuídos às práticas corporais. (p.101).

Neira (2018a, p. 68) sintetiza o procedimento da *ressignificação* ao explicar que "ressignificar implica atribuir novos significados a uma manifestação produzida em outro contexto com base na própria experiência cultural". Oliveira Junior (2017, p. 96) considera que "a ressignificação decorre da produção cultural, ou seja, do esforço que os sujeitos da educação empreendem para reconstruir a vivência das práticas corporais na escola, bem como das atividades de aprofundamento e ampliação".

Enquanto Neira e Nunes (2009a, p. 242), anunciaram "o currículo pós-crítico como prática de significação", Neves (2018, p. 131) corrobora a ideia ao afirmar que "o currículo cultural é uma prática de ressignificação". Em sua pesquisa, o autor explorou amplamente a ressignificação e defendeu que ela acontece desde os momentos iniciais de mapeamento, quando significados enunciados por sujeitos diferentes são confrontados.

> Durante as aulas ocorreram diferentes processos de ressignificação, afinal, o contato de um discurso com outro produz outras possibilidades de ver. Nesse movimento, o signo deixa de ter apenas um único significado. A representação cultural que os estudantes exteriorizam não some, não é apagada nem tampouco substituída, no decorrer do processo ela pode ser hibridizada, na medida em que é interpelada por outras significações. (NEVES, 2018, p.131).

Nesse sentido o mesmo autor também analisa que "a ressignificação pode ter um efeito rápido e provisório" (idem, p.27) e destaca a importância do procedimento didático do *aprofundamento*. Neves relata um acontecimento vivenciado durante a tematização do maracatu junto a uma turma de jovens e adultos em uma unidade de ensino da capital paulista, para exemplificar a potência de atividades de aprofundamento na desconstrução de preconceitos.

> Daí a importância do procedimento didático do aprofundamento. Entre uma atividade na sala de informática para pesquisar sobre o maracatu e outra, cujo objetivo era mostrar um panorama da história dos negros e suas manifestações culturais, a desconstrução de ideias preconceituosas em alguns alunos parece ter acontecido de forma abrupta. (p.27).

Na produção sobre o currículo cultural, o procedimento do aprofundamento tem sido anunciado como aquele que busca detalhamentos da prática corporal, um mergulho nos elementos que compõem e caracterizam a prática em estudo, que não foram identificados nas primeiras leituras. Já a ampliação tem a intenção de disponibilizar diferentes discursos e

informações sobre as práticas corporais, anteriormente não consideradas pelos estudantes, a partir de diferentes interlocutores e fontes.

> Enquanto procedimento didático, o *aprofundamento* pretende dar a conhecer melhor a prática corporal, identificando e analisando suas inúmeras peculiaridades e os fatores que influenciaram na composição do seu atual formato, ou seja, saberes que não emergiram nas primeiras leituras. A *ampliação*, por sua vez, implica recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente àqueles que oferecem olhares distintos dos que foram disponibilizados até então. (NEIRA, 2018a, p. 69).

Bonetto (2016) associou esses procedimentos ao princípio da *ancoragem social dos conhecimentos*[30] e considerou que:

> [...] são atividades didaticamente complementares. Ainda temos que, de certo, um material didático utilizado em aula, como um vídeo ou uma entrevista com praticantes, pode ampliar e aprofundar em uma mesma aula. Basta que o material utilizado trate de um conteúdo que o professor está trabalhando com a turma, e que em outro momento, traga também outros olhares sobre estes discursos. Por exemplo, uma atividade de assistência a um vídeo, onde o professor seleciona um filme que tematize as regras do futebol de campo na perspectiva dos próprios jogadores, mas que, na sequência, também ilustre a fala de um árbitro e/ou de um torcedor sobre a questão das regras. (BONETTO, 2016, p.111).

Apesar de reconhecer que pode ocorrer ampliação e aprofundamento na mesma aula, o pesquisador faz uma ressalva e propõe que a referência para definir os procedimentos não seja os saberes individuais dos estudantes, mas sim os conteúdos abordados.

> Aqui cabe uma ressalva, entendemos que a referência não deve ser o que cada um sabe sobre o tema, assim, certamente, um texto poderia levar alguns alunos a aprofundarem seus conhecimentos enquanto outros a ampliarem mediante o acesso a representações até então desconhecidas. Não obstante, entendemos que o referencial deve ser os conteúdos abordados até o momento pelo professor. (BONETTO, 2016, p.111).

O *registro* e a *avaliação* foram objetos dos estudos de Muller (2016) e Escudero (2011) respectivamente. Os registros são realizados de diferentes formas, os professores e professoras fazem anotações diversas, em um caderno, no diário ou no próprio celular, gravam áudios, produzem imagens, fotografias e vídeos e, ainda, recorrem aos desenhos,

---

[30] Neira e Nunes (2009) apoiaram-se em Moreira e Candau (2003) para abstrair o princípio que orienta os professores a partir da ocorrência social das práticas e empreenderem consistentes análises com objetivo de compreender o contexto social, histórico e político de produção e reprodução da prática corporal em estudo. Neira (2018a, p. 54) enfatiza que "além de proporcionar outros olhares, a ancoragem ajuda a desconstruir as representações pejorativas, distorcidas ou fantasiosas eventualmente postas em circulação".

textos e falas das crianças, jovens e adultos, produzidos e enunciados ao longo de toda tematização.

> O registro atento das vivências, ressignificações, pesquisas, visitas, presença de membros da comunidade apresentados em fotos, filmagem, relatos, anotações, mudanças nas formas de realizar movimentos fornecem importantes informações ao professor, possibilitando-lhe avaliar o processo, permitindo-lhe identificar insuficiências, limites, acertos e ganhos conquistados por meio das atividades de ensino, além de fornecerem informações que subsidiam possíveis modificações na prática pedagógica. (ESCUDERO, 2011, p.101)

Muller (2016) comparou a função dos registros àquela desempenhada pelo aplicativo *Waze*[31], ou seja, oferecer orientações sobre o caminho a seguir. E também destacou sua importância para a "reorientação da rota" durante a tematização. Muller e Neira (2018, p.798) enfatizam que "não há como negar que os registros exercem um papel preponderante na avaliação da rota percorrida pelo professor e seus alunos".

> Os estudos, apontamentos e reflexões gerados a partir das análises contidas na presente pesquisa afirmam a importância dos registros docentes como material empírico para a avaliação do trabalho realizado junto às crianças. Um bom registro – e bom registro, entende-se por um bom leque de formas de registrar – consegue produzir a maior quantidade possível de informações, abarcando questões que poderiam passar despercebidas caso não houvesse um olhar atento. (MULLER, 2016, p.146).

Metaforicamente falando, Escudero (2011) representou a avaliação no currículo cultural como uma escrita autopoiética[32], nas suas palavras, "um texto provisório produzido a partir das interpretações dos seus autores, estando, portanto, aberto a outras interpretações e tessituras" (p. 163). Essa escrita é alimentada e orientada pelas observações realizadas pelos professores e professoras e pelos registros produzidos por docentes e discentes ao longo do trabalho e a preocupação recai sobre a prática educativa, conforme destaca Neira (2018a, p. 75),

> A reunião de informações sobre o processo subsidia a reflexão a respeito da prática educativa e acumula indícios tanto dos acertos quanto dos possíveis equívocos

[31] *Waze* é um aplicativo para smartphones ou dispositivos móveis similares baseado na navegação por satélite (ex: GPS) e que contém informações de usuários e detalhes sobre rotas, dependendo da localização do dispositivo portátil na rede. Os próprios usuários alimentam o programa com informações em tempo real dos acontecimentos relacionados ao trânsito.

[32] "Autopoiese é a capacidade de um ser vivo, como um sistema autônomo, estar constantemente se autoproduzindo, autorregulando-se em interação com o meio ambiente". (ESCUDERO, 2011, p. 163) A autora se inspira na elaboração de Varela e Maturana (2001) sobre o sistema autopoiético que ocorre no plano celular para propor a metáfora.

> cometidos no decorrer das atividades. No currículo cultural, 'a avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela'.

Esse conjunto de procedimentos didáticos (mapeamento, leitura, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação) colocados em ação nas aulas de Educação Física recebe o nome de tematização. Neira (2016, p.87) considera que "a tematização consiste em realizar diversas atividades de ensino de modo a propiciar aos estudantes uma compreensão mais elaborada dos inúmeros aspectos que caracterizam qualquer prática corporal".

As noções de tematização e problematização presentes na proposta do currículo cultural, especialmente nas obras de Neira e Nunes (2006, 2009a, 2009b) e Neira (2011a, 2011b) foram escrutinadas na pesquisa realizada por Santos (2016). O autor localizou a inspiração inicial dos conceitos em Paulo Freire (temas geradores) e Sandra Corazza (temas culturais) e agregou-lhes elementos do pensamento pós-estruturalista, incorporado análises baseadas nas obras de Foucault, Derrida e Deleuze e Guattari, com o intuito de redimensionar a ação pedagógica.

Santos (2016, p. 3) defendeu que "a tematização faz-se, portanto, como um estudo da prática corporal, que se desenrola durante um dado tempo-espaço do currículo, a partir da potencialização dos discursos sobre o tema em voga". E ainda destacou que,

> A tematização não é um momento estanque da Educação Física culturalmente orientada, justaposto antes ou após de um dado princípio ou procedimento didático. Ela abarca todo o processo que se desenrola em torno do estudo da prática corporal e de sua ocorrência social. Do mapeamento inicial à avaliação final, os saberes eclodem rizomaticamente, sempre produzindo novos problemas e conceitos, enquanto houver caldo cultural (SANTOS, 2016, p. 6-7).

Quanto à problematização os resultados da pesquisa do mesmo autor permitiram compreendê-la como uma postura pedagógica imanente ao currículo cultural. Ou seja, a problematização está presente o tempo inteiro e movimenta a tematização, seja emergindo como "artefato da prática pedagógica" ou transmutando-se "em força criativa do pensamento" e sempre como "ato-potente" e "intencionador" da desconstrução[33].

---

[33] A intenção da desconstrução, especialmente de preconceitos e enunciados pejorativos, está sempre presente na ação do currículo cultural. Desconstruir requer procedimentos de análise do discurso "que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis" (COSTA, 2010, p. 140). Porém, "a desconstrução nunca é, de fato, alcançada e, caso fosse, deixaria de ser "desconstrução", rompendo com o caráter aberto da significação sobre o próprio conceito". (SANTOS, 2016, p.161).

> É a problematização que permite a 'fervura do caldo', fazendo a tematização mover-se por interpelações. Dito de outra forma, a problematização tece a tematização, sinalizando para possibilidades de investidas do professor no (re)planejamento das aulas. Quanto mais se problematiza, maiores são as chances da tematização manter-se atenta ao processo de fixação simbólica, dada a intensificação da circulação dos discursos sobre as práticas corporais e seus representantes. Sob essas circunstâncias, a ação do/a professor/a é continuamente (re)centralizada, colocada em devir. Com a problematização, a tematização torna-se permeável a agenciamentos inesperados, disruptivos e criadores, que prolongam as linhas do currículo em ação (sinalizam para o próximo conteúdo, marcador social... o próximo passo! A próxima tormenta!). (SANTOS, 2016, p. 159).

Após reconhecer a presença dos procedimentos didáticos (mapeamento, leitura, vivência, ampliação, aprofundamento, registro e avaliação) na ação de professores que afirmam colocar em prática a proposta, Neira (2018, p.79) enfatiza que "não há uma ordem a ser cumprida nem um modo correto de começar ou terminar o trabalho pedagógico (...) docente e discentes vão tecendo o currículo ao seu modo e em profunda sintonia com as condições disponíveis". Santos (2016) defendeu que as tematizações se constituem rizomaticamente e agrupam múltiplas formas de significação, valorizando um saber que é sempre da experiência[34].

Nunes, M. (2018) ao discorrer sobre a concepção de aprendizagem que atravessa o currículo cultural da Educação Física, influenciado pelos pensamentos de Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze e Jorge Larrosa afirma que,

> Aprender é a aquisição da experiência de si. É a construção da história da subjetividade, na qual o sujeito aprende a ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se, governar-se e, com isso, atuar consigo, com o outro, com as práticas corporais, com a sociedade, com o mundo.
> Independentemente da idade, o aluno e a aluna trazem para o interior das aulas saberes aprendidos em outros espaços sociais, carregados de significados que lhes permitem entender o mundo de certo modo. Ou seja, aprender é operar representações, que são construídas de forma diferente em dado grupo cultural e com a cultura. A experiência de si na escola pode possibilitar a compreensão de que as representações são invenções humanas, logo é possível libertar-se das formas impostas pelas relações sociais de ser pensar e agir e potencializar outras. É viver o devir, a diferença. (p.88).

[34] [...] saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p.27).

Contudo, até aquele momento, escritos sobre concepções de aprendizagem eram incipientes na produção do currículo cultural. Vieira (2020) analisando produções sobre a proposta, textos e relatos, identificou que o conceito de aprendizagem e a questão do capitalismo não são profundamente abordados e problematizados e considerou esses aspectos "fragilidades" da proposta. Sobre a questão da aprendizagem apontou que "Ensinar é, nessa perspectiva, promover processos de sujeição e identificação e aprender é um processo de modificação nas formas de significações e de leitura do mundo" (p. 52).

O autor (idem) se debruçou na discussão sobre a ideia de aprender que emerge da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) e recorreu, especialmente, a deslocamentos de conceitos deleuzianos realizados por Gallo (2017) e Schérer (2005) e também ao conceito de *aprendizagem inventiva* proposto por Kastrup (1999). A partir de uma cartografia permeada por alianças, tensões e críticas emergiram sugestões de atualizações do currículo cultural a partir da potência de conceitos como "educação física menor", "aprendizagem inventiva", "esquizopolítica" e "esquizoaprender".

O currículo pós-crítico da Educação Física tem sido "uma alternativa curricular a favor das diferenças e da formação se sujeitos solidários e politicamente engajados" (NEIRA, 2019, p.17). Em pesquisa recente Nunes, H. (2018) ressaltou a potência do conjunto dos princípios e procedimentos didáticos da Educação Física cultural no trato das diferenças. O autor analisou relatos de experiências desenvolvidos por professores que colocam a proposta em ação e concluiu que:

> Enfim, ao analisarmos os relatos de experiências, visualizamos processos didático-pedagógicos empregados pelos docentes que priorizaram um constante movimento pela valorização das diferenças e, não menos importante, uma ampliação do repertório cultural corporal dos estudantes, qualificando-os à leitura da ocorrência social das práticas corporais e sua reconstrução crítica. Tais situações didáticas potencializaram a produção de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e, ao menos por alguns momentos, rupturas e sublevações que impulsionaram ações a favor da diferença, configurando uma Educação Física da multiplicidade. (NUNES, H. 2018, p.141)

Anteriormente Mazzoni (2016); Mazzoni e Neira (2016) Neira e Nunes (2016b) Neira (2016e), Nunes, M (2016) e Nunes, H e Neira (2017) já haviam discutido a implicação da perspectiva culturalmente orientada com as diferenças. Neira e Nunes (2016b) anunciaram a *Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)* tendo Nunes (2016) se debruçado a explicitar que a noção de diferença nas obras que produzem o currículo cultural

estavam apoiadas no pensamento pós-estruturalista, mais especificamente, na noção de *différance*.

> *Différance* remete ao mesmo tempo para o diferir como temporização e para o diferir como espaçamento. Derrida (1991) introduz a letra a na escrita da palavra no lugar do e com a finalidade de propor uma "marca muda", pois se escreve ou se lê, mas não se ouve a diferença. A *différance*, como noção, não é um ente presente ou transcendente por mais que o desejamos. Ele não exerce qualquer autoridade. Ele avisa o adiamento da presença do signo dito presente e a sua diferença em relação aos outros. Ao remeter-se simultaneamente para toda configuração de suas significações, a *différance* guarda em si o traço do elemento passado e abre a marca do signo para ser moldado pela sua relação com o futuro. O movimento da *différance* produz a diferença que nada mais é do que a condição de qualquer processo de significação. (NUNES, 2016, p.42)

Cabe mencionar que Lima (2015), Bonetto (2016), Muller (2016), Santos (2016) e Nunes, H (2018) teceram críticas e apontaram limites nas formas como professores e professoras que atuam na perspectiva cultural abordam as diferenças. Já Vieira (2020) sinaliza distinções conceituais advindas dos campos teóricos que nutrem o currículo cultural, ocasionando que ora a diferença é tomada como *diferença cultural – linguística* ora como *diferença pura*.

Em pesquisa recente, Neira (2020) considerou as críticas e contradições em resultados de pesquisas realizadas no âmbito do GPEF e resolveu investigar como professores e professoras abordam as diferenças relacionadas às práticas corporais e aos seus representantes. O autor identificou que docentes tematizam práticas corporais contra hegemônicas; problematizam narrativas preconceituosas; propõem atividades que levam os/as estudantes a compreender como determinadas significações são construídas, como entram em circulação e a quem interessam; propõem situações didáticas que permitem a participação de diferentes maneiras, em diversas funções valorizando os conhecimentos que possuem. E ainda destacou o papel do diálogo em todo processo, concluindo que "o estudo realizado confirma a promessa da proposta de promover um ensino da Educação Física que afirma as diferenças, defendendo seu direito à existência, à representação e à expressão". (p.55)

hooks[35] (2017, p.173) destaca que

> Hoje em dia, quando a 'diferença' é tema quente nos círculos progressistas, está na moda falar em 'hibridação' e 'cruzar fronteiras', mas raramente encontramos exemplos concretos de indivíduos que realmente ocupem posições diferentes dentro das estruturas e partilhem ideias entre si, mapeando seus terrenos, seus vínculos e suas preocupações comuns no que se refere às práticas de ensino.

[35] A grafia em letras minúsculas – bell hooks – é adotada pela própria autora e consta de toda a sua produção.

O convívio no Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Universidade de São Paulo e o contato com sua produção coletiva, nos permite considerá-lo uma *comunidade pedagógica* no sentido adotado por hooks (2017), espaço onde pessoas diferentes, dispostas a mudar suas práticas de ensino, conversam e colaboram entre si, produzindo discussões que buscam ultrapassar fronteiras. As pesquisas realizadas e as experiências relatadas testemunham tais ações, como se destacam nos excertos abaixo.

> Destaco que a postura politicamente engajada do grupo de professores(as) participantes, somada às experiências deles(as) com o currículo cultural da Educação Física, bem como, ao desejo de estudarem, debaterem e refletirem sobre prática pedagógica, coadunam com as expectativas da pesquisa e, fundamentalmente, com os pressupostos da tematização e da problematização. Mesmo porque, a tessitura do POETA nos ensinou que a artistagem do currículo sob uma perspectiva rizomática e de afirmação da diferença exigiu – e exige cotidianamente – dos(as) professores(as) semelhante postura, ou seja, a de um constante enfrentamento e posicionamento ante as inúmeras redes de força que se estabelecem nas escolas e na sociedade mais ampla e que, por vezes, tensionam ao fechamento em identidades hegemônicas. (SANTOS, 2016, p.162)

> Atuar pedagogicamente no intento de possibilitar que os estudantes compreendam o intercambiar das identidades e dos discursos que cercam as práticas corporais não é uma tarefa das mais fáceis, requer atitude política e engajamento social, requer um certo gosto pelo conflito, uma vontade de desestruturar uma condição posta como normal. (NUNES, H., 2018, p.139).

> Os professores e professoras que colocam em ação o currículo cultural enfrentam os cânones da escolarização moderna e da Educação Física convencional quando mapeiam o patrimônio da comunidade, reconhecem seus saberes e os incorporam ao currículo. O mesmo comportamento aguerrido transparece ao propor situações didáticas para desconstruir e combater discursos negativos que invadem as escolas. Desafiam cotidianamente os 'guardiões do currículo' ou os defensores de uma especificidade da área centrada na execução de movimentos ao programarem atividades de ensino que escapam da tradição. Em todos esses casos, sem exceção, os conhecimentos trabalhados extrapolam a gestualidade, o discurso da ciência, a lógica positivista e a intenção, nada inocente, de fazer valer uma só verdade, coincidentemente, aquela propagada pelos poderosos. (NEIRA, 2018, p. 98).

Nesse sentido, caminhamos para finalização deste capítulo atribuindo à proposta a condição de *Pedagogia Engajada*, título que tomamos de empréstimo da obra *Ensinando a transgredir*[36] de bell hooks (2017). A autora considera que o compromisso com esse tipo de

[36] A obra foi estudada por parte dos professores e professoras que desenvolvem a proposta durante as reuniões quinzenais do GPEF no primeiro semestre de 2018. "A pedagogia engajada afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm que ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino" (hooks, 2017, p.21). A autora também chama atenção: "quando a sala de aula é realmente engajada ela é dinâmica. É fluida. Está sempre mudando" (p.212). E que o compromisso com a pedagogia engajada acarreta riscos, é cansativo e fisicamente esgotante e tem sido assumido por professores progressistas dispostos a tornar sua prática de ensino um foco de resistência contra os sistemas de dominação.

pedagogia é expressão de ativismo político, leva no bojo a disposição de ser responsável, impele a ser constantemente criativa na sala de aula como também sanciona o envolvimento com os alunos fora desse contexto. Consideramos que o currículo cultural e seus/suas artistas têm sido assim, ativistas políticos/as que persistem na luta pela construção de uma sociedade menos desigual, mais justa e democrática.

Em anúncio recente Nunes, M. (2018, p.80) defende que "o currículo cultural da EF possibilite uma experiência de si transgressora". O autor, que é um dos idealizadores da proposta e co-coordenador do GPEF, evoca Foucault (2009) para desvincular o conceito de *transgressão* de significados negativos, de oposição ou violência, e esclarecer que não há nela nada de negativo, enfatizando que "as experiências no limite representam a possibilidade de pensar e viver de outra forma, em contraposição ao pensamento determinista das ciências modernas". (p. 80). Assim, consideramos que ensinar a transgredir também tem sido a tônica da proposta culturalmente orientada, que vem ensinando a "transgredir a condição que produz e tenta controlar os limites da representação" (NUNES, M. 2018, p. 98); "transgredir os limites historicamente impostos como aula prática" (Idem, p. 112), transgredir as lógicas hegemônicas da modernidade, da escola, da Educação Física, das práticas corporais...

2.1 Currículo Cultural da Educação Física na Educação Infantil...

Após explicitar a intensa produção discursiva sobre a perspectiva cultural da Educação Física e evidenciar elementos, especialmente, *campos teóricos, princípios ético-políticos e encaminhamentos didáticos*, que momentaneamente vem caracterizando a proposta, passamos a nos preocupar, exclusivamente, com a discursividade relacionada à ação curricular culturalmente orientada no contexto da Educação Infantil, pois é nele que residem os nossos interesses de investigação.

Desde a formação do GPEF em 2004 e as primeiras produções, seguiram-se inúmeras pesquisas, análises, críticas, proposições e publicações de livros, capítulos, artigos e relatos de experiências. Quase a totalidade desses trabalhos está disponível para acesso público no site do grupo (www.gpef.fe.usp.br) que vem se constituindo como uma espécie de banco de dados/biblioteca digital que reúne as principais produções sobre o currículo cultural. Resolvemos recorrer a esse acervo para identificar os trabalhos dirigidos aos bebês e crianças pequenas de até cinco anos.

Apesar da extensa produção constituída nos últimos 15 anos, o acesso ao site permitiu perceber que o número de textos, pesquisas e relatos vinculados à Educação Infantil reduzem-se drasticamente quando comparado aos demais segmentos da Educação Básica, conforme podemos identificar no apêndice P[37]. No levantamento que fizemos não contabilizamos os materiais repetidos, por exemplos, relatos que também foram publicados como capítulos de livros; e capítulos de livros e artigos que são subprodutos das dissertações, quando tinham o mesmo conteúdo. Também desconsideramos materiais que abordavam temas distintos da ação curricular culturalmente orientada na Educação Infantil e alguns produzidos por nós e que compõem material empírico e/ou teórico da presente pesquisa.

Encontramos com apenas três (03) capítulos de livros, duas (02) dissertações de mestrado e nove (09) relatos de experiências desenvolvidas na Educação Infantil. Cabe destacar que no início de 2016, quando estávamos elaborando a proposta de pesquisa para submissão ao processo seletivo para o doutorado, estavam disponíveis no site apenas dois capítulos de livros, duas dissertações e dois relatos de experiências realizadas com bebês e crianças de até cinco anos. Isso nos deixou ressabiados quanto à pertinência e potência da proposta para essa etapa da Educação Básica e nos impulsionou a fazer uma proposta de investigação dirigida à questão: o que pode o currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil?

Consideramos que esses materiais podem nos dar algumas indicações sobre o acontecimento do currículo cultural na Educação Infantil e como vem se desenvolvendo as experiências de Educação Física culturalmente orientada com crianças até cinco anos e onze meses de idade. Assim como, subsidiar a produção de outras pistas com as professoras e crianças durante o trabalho de campo. Portanto, avaliamos oportuno empreender um gesto descritivo-analítico tentando *decompor e recompor, interrogar, multiplicar*... (PARAÍSO, 2012) as produções que se deram com as crianças pequenas, público da primeira etapa da Educação Básica.

Macedo (2010) colaborou com uma professora no desenvolvimento de uma experiência pedagógica pautada no currículo cultural, com 13 crianças do grupo 3 (crianças com 2 e 3 anos), em uma creche universitária de São Paulo, que também era seu lócus de atuação, durante o ano de 2008. A pesquisa de mestrado teve como intenção "identificar,

[37] Produzimos a tabela em 25/08/20, para isso acessamos o site do GPEF e nos dirigimos para as abas "publicação" e "relatos de experiências" de lá copiamos o conteúdo e colamos em um documento de Word, onde aplicamos numeração para auxiliar na contagem dos números totais. Depois retornamos ao site e verificamos cada um dos itens observando primeiro os títulos dos trabalhos, quando não era possível reconhecer de imediato se havia ou não algum vínculo com a Educação Infantil, recorremos aos resumos e palavras-chaves, em último caso buscamos identificar no corpo do texto.

analisar e interpretar os fenômenos ocorridos a partir de uma experiência pedagógica da Educação Física Infantil pautada na perspectiva cultural" (p.80). Sua investigação metodologicamente apoiada na *bricolagem* de métodos buscou suporte nos Estudos Culturais para realizar análises e interpretações da experiência pedagógica desenvolvida e considerou que a Educação Física cultural pode contribuir para que o currículo da Educação Infantil potencialize as vozes das crianças, ampliando as oportunidades de estabelecer relações sociais mais democráticas.

> Argumentei, também, que um currículo pós-crítico de Educação Física para Educação Infantil pode ter como ponto de partida a cultura infantil. Escutar as crianças, oportunizar tempo e espaço para que possam brincar, respeitar suas diversas possibilidades expressivas e confiar nas suas capacidades certamente farão a diferença quando o que se mira é um trabalho pedagógico voltado para a democratização dos conhecimentos, da escola e das relações sociais. (MACEDO, 2010, p.128)

Já a pesquisa de Souza (2012) teve como ações estudos de formação de uma professora, planejamento e implementação de uma prática multicultural crítica, no segundo semestre de 2010, em uma turma de Educação Infantil com 23 crianças entre 5 e 6 anos, de uma escola municipal de Aracaju – SE. O objetivo foi de "identificar, evidenciar e analisar os aspectos didáticos que demarcam o processo de elaboração e implementação de um currículo multicultural crítico que problematizou a cultura corporal com vistas à constituição de identidades democráticas" (p. 29).

Com um gesto investigativo que a autora nomeia de "pesquisa em (inter)ação" e a partir da descrição crítica inferiu que "ações didáticas que abordaram a cultura corporal contribuíram na constituição de identidades democráticas" (p. 66). Além disso, defendeu a pedagogia multicultural crítica como uma alternativa para a formação escolar e necessidade para a formação docente, ressaltando a importância da permanente discussão acerca do currículo e da escolarização das crianças a partir de uma pedagogia que vislumbre uma sociedade mais democrática e melhores condições de vida para todos.

> Tanto o currículo empreendido, como o processo formativo da docente, foram marcados por ações didáticas de caráter crítico que envolveram mapeamento, tematização, aprofundamento, ampliação, ressignificação e avaliação dos conhecimentos da cultura corporal das crianças, numa pedagogia que se desenvolveu como prática de diálogo aberto e plural em interação com as questões socioculturais que afetam a vida dos sujeitos envolvidos. (SOUZA, 2012, p.10)

Quanto aos nove relatos de experiência selecionados, foram produzidos por seis professoras, sendo três pedagogas, três professoras de Educação Física e três professores de Educação Física. Alguns trabalhos foram desenvolvidos apenas por pedagogas, outros apenas professoras/es de Educação Física e dois em parceria entre os profissionais. Viviane Vieira relatou sua experiência com um grupo de trinta crianças em uma escola municipal de São Bernardo/SP, com a tematização de brincadeiras populares no ano de 2006. Simone Alves contou sobre sua primeira experiência na Educação Infantil e a tematização do futebol com 15 crianças de três anos, na cidade de Várzea Paulista – SP, em 2010. A brincadeira de elástico foi o tema da experiência realizada em uma turma de infantil II, entre os meses de setembro e novembro de 2016, na EMEI Pirajussara, na Zona Sul de São Paulo, pelas professoras Marina Masella e Marina Luz. Wellington Silva relatou a experiência com a tematização do boxe, no ano de 2016, com uma turma do grupo infantil II em uma escola da rede privada de São Paulo. Maísa Ferreira também atuou na rede privada, mas na cidade de Campinas - SP, e narrou como tematizou o tênis com crianças de quatro e cinco anos, durante o segundo semestre de 2017. Marina Masella descreveu a tematização do samba em um grupo multietário, composto por crianças de quatro, cinco e seis anos, desenvolvido em uma EMEI da zona norte de São Paulo, no primeiro semestre de 2018. André Vieira relatou uma experiência com crianças do infantil I e II em uma instituição de Educação Infantil de São Paulo no ano de 2018, onde a tematização das brincadeiras de princesas e heróis foi o mote para discutir normas de corpo e gênero. Artur Muller e Alessandra Muller divulgaram duas experiências que realizaram na EMEI Jaguaré com a tematização das brincadeiras no segundo semestre de 2017 e com a ginástica no primeiro semestre de 2018 com as crianças de uma turma da Educação Infantil.

Ao analisar as experiências pedagógicas produzidas no âmbito das duas pesquisas de mestrado, e as divulgadas nos relatos identificados, confirmamos a inspiração das professoras e professores nas teorias curriculares pós-críticas, por nós concebidas a partir da produção do professor Tomaz Tadeu da Silva, que alerta, “sendo “pós”, ela não é, entretanto, simplesmente superação” (2015, p. 147) da teoria crítica, contudo, amplia e modifica seus ensinamentos[38]. Essa constatação já foi realizada em estudos anteriores que analisaram o conjunto de relatos produzidos por integrantes do GPEF (NEIRA, 2011, 2015, 2018; BORGES, 2019).

No recorte que fizemos nas produções relacionadas à ação curricular na Educação Infantil reconhecemos especial influência dos Estudos Culturais, Multiculturalismo Crítico e

[38] Para saber mais sobre as diferenças entre as teorias críticas e pós-críticas, veja Silva (2015).

Pós-estruturalismo. Isso pode ser percebido, principalmente, nos discursos que evidenciam a compreensão da ação pedagógica como projeto político; com posicionamento em favor daqueles que estão em condições desfavoráveis nas relações de poder; reconhecimento e valorização dos saberes das crianças, famílias e comunidade, legitimando a presença de conhecimentos e práticas contra hegemônicas na escola; atenção e problematização aos diferentes marcadores sociais da diferença, principalmente, classe, gênero, sexualidade, raça e etnia; e compreensão das representações enunciadas por crianças e adultos como produções discursivas constituídas em meio a relações de poder.

> [...] por isso estas discussões na escola se tornam tão importantes, pois trazem à tona relações de poder, conflitos, preconceitos e injustiças históricas que marcaram diferentes grupos, que assim podem ser questionadas e quem sabe, de alguma forma transformadas. (VIEIRA, 2006, p. 3)

> [...] parece-nos que nossos alunos e também suas famílias se sentiram de fato responsáveis por este projeto, registrando o envolvimento de todos do início ao fim de forma decisiva, trazendo para discussão coletiva conteúdos que são, via de regra, subjugados e excluídos do cenário educativo, o que vem perpetuando relações desiguais e injustas. (VIEIRA, 2006, p.12)

> [...] compreender as relações existentes entre os diversos elementos responsáveis por uma ordenação e consolidação de determinados comportamentos pode não ser tarefa fácil, isso requer atenção, visto que esta ordenação busca delimitar as fronteiras. Essas relações sociais primam pela manutenção dos territórios que hierarquizam e estabelecem as assimetrias, silenciando as vozes dos diversos grupos que se encontram em desvantagem, que neste contexto são as professoras representantes deste nível de Educação. (ALVES, 2010, p.4)

> Tendo o subsídio do vídeo dialoguei novamente com as crianças a respeito das cores, apontando que não era azul a roupa dos jogadores, como também não era rosa a roupa das jogadoras e a bola era de cor predominante branca e a partir daí os argumentos foram surgindo. (ALVES, 2010, p.12)

> Entendemos essa representação devido às relações de poder que consideram somente algumas práticas de luta legítimas, fazendo do boxe uma luta ilegítima e desorganizada, por isso o “quebrar tudo”. E que era uma luta “violenta”. (SILVA, 2016, p.4)

> Por fim, acreditamos que a oportunidade de desenvolver esse projeto a partir de tudo o que estudamos nas aulas de Metodologia da Educação Física nos ajudou a ampliar nosso conhecimento sobre práticas corporais e a reconhecer ainda mais a escola como um espaço privilegiado para a ressignificação dessas práticas, assim como a ampliação dos saberes relativos a ela, almejando a formação de cidadãos capazes de questionar as relações de poder existentes entre os mais diversos grupos sociais. (MASELLA; LUZ, 2016, p.5)

> O mundo é produzido por diversas formas de representação, expostas através da linguagem. Quando a criança nasce, uma raquete só será uma raquete quando ela

associar a imagem a essa palavra. É comum que as crianças quando não sabem o que é determinado objeto criem nomes para ele ou atribuam a ele significados diferentes do que os que circulam na sociedade. Na educação infantil, a minha intenção é, por meio das representações produzidas pelas crianças, mostrar que há diferentes formas de enxergar o mundo. Reforçar que cada cultura vê o mundo de formas diferentes. Ensiná-las também a reconhecer a cultura do outro, as formas como os outros representam as coisas e como, principalmente, são representados. (FERREIRA, 2017, p. 2)

Deste modo, o trabalho teve com objetivos ampliar e aprofundar os conhecimentos que as crianças já possuíam sobre o samba, desvelando as gestualidades presentes nessa prática corporal e identificando as narrativas vinculadas a ela que perpetuam estereótipos de gênero, raça e etnia.
(...)
Conversamos então que apesar de isso ter acontecido há muito tempo, até hoje os negros sofrem racismo e muitas das suas práticas são tratadas com preconceito. (MASELLA, 2018, p.3/7)

As crianças começaram a falar sobre as provocações lançadas, indiretamente para as crianças e diretamente para o professor, estávamos discutindo padrão de corpo e as imposições normativas que regulam nossos corpos. Estávamos utilizando Foucault (2009) e Butler (2016) para nos ajudar na desconstrução discursiva e na fuga do binário e de corpos marginalizados. (VIEIRA, 2018, p. 8)

Vale ressaltar que o currículo culturalmente orientado de Educação Física concebe a educação infantil a partir do viés da sociologia e não da psicologia. Por essa razão, as pretensões pautadas em expectativas de aprendizagem de acordo com a maturação e a faixa etária saem de cena para dar lugar à constituição da cultura construída pelas crianças a partir de suas próprias representações, principalmente aquelas que carregam de forma da dentro da escola. (MULLER; MULLER, 2018a, p.1)

Inicialmente, propomos a tematização como uma forma de ressignificar as representações que toda a comunidade escolar tinha acerca do uso dos brinquedos/equipamentos disponíveis no parque, já que se trata de um espaço comum. (MULLER; MULLER, 2018b, p.9)

As conversas seguiam na tentativa de promover o intercâmbio de pontos de vista. Cada aluno podia confrontar os saberes expostos com suas experiências pessoais e aprofundar a reflexão sobre o tema abordado. No mesmo sentido da “hibridização discursiva” descrita por Canen e Oliveira (2002), o G3 (os adultos e as crianças) submetia ao confrontar suas concepções sobre o assunto. (MACEDO, 2010, p.97)

Além disso, em relação ao break, sua articulação ao movimento Hip Hop fez a pesquisadora pensar no teor reivindicatório e afirmativo de identidades minoritárias que caracteriza o movimento e discutir junto à professora a possibilidade de inseri-lo como manifestação corporal e cultural a ser tematizada em meio ao tema “Direito ao lazer”. Pois o break apresentado por Fábio, para além do teor político, transitava seus significados também atrelados a experiências de lazer como dançar com familiares, assistir a clipes musicais, ouvir músicas. Além disso, a experiência de luta e reivindicação de direitos por parte do grupo que deu origem a tal manifestação seria grande aliada para, além de valorizar uma manifestação que tinha suas representações no bairro, fomentar o conhecimento, sentimento e identidades intolerantes à injustiça e engajadas na luta pelo direito de todos, como pretendemos. (SOUZA, 2012, p.156)

Com exceção do relato de Vieira (2006), todas as experiências pedagógicas nomearam *encaminhamentos didáticos*, principalmente, *mapeamento, leitura da prática corporal, ampliação, aprofundamento, ressignificação, registro* e *avaliação*. Já os *princípios ético-políticos* apresentam-se de modo distinto, dois foram amplamente explicitados, a *articulação com projeto pedagógico* e o *reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade*, os demais podem ser identificados nas práticas, mas são menos ou quase não são explicitamente mencionados pelas professoras e professores[39].

Esses elementos convergem com outros estudos já realizados, especialmente, as pesquisas de Neira (2011; 2015; 2018) que vêm reiteradamente identificando esse conjunto de encaminhamentos e princípios constituindo a proposta, mas não sem reconhecer diferentes apropriações e ampliações nos significados e usos que professores e professoras fazem. E também com o trabalho de Bonetto (2016) que, apoiado na produção deleuziana, apontou maior territorialização dos encaminhamentos didáticos pensados por ele como linhas molares (ou duras) da proposta curricular, enquanto os princípios se aproximam das linhas moleculares (ou flexíveis).

As brincadeiras foram os temas mais recorrentes das experiências desenvolvidas na Educação Infantil, mas com diversas expressões dessa prática cultural – pipa e carrinho de rolimã (VIEIRA, 2006), elástico (MASELLA; LUZ, 2016), princesas e heróis (VIEIRA, 2018), brincadeiras (MULLER; MULLER, 2018). Mas também houve espaço para esportes – futebol (ALVES, 2010; SOUZA, 2012) e tênis (FERREIRA, 2017), para a Luta – boxe (SILVA, 2016), para a ginástica – (MULLER; MULLER, 2018b) e para as danças – samba (MASELLA, 2018), baile (Macedo, 2010), break/hip hop (SOUZA, 2012).

As professoras e professores definiram os temas a partir de diferentes situações, mas todas consideram os mapeamentos (interno, do entorno e dos saberes) e o patrimônio cultural corporal da comunidade. A maioria também buscou articulação com o projeto político pedagógico das escolas e os enunciados das crianças foram decisivos para as escolhas de temas e definições de situações didáticas. Contudo, é importante destacar que ainda que haja essa coerência entre encaminhamentos e princípios, cada professor ou professora faz um percurso para chegar ao objeto de estudo. Isso implica que o tempo para definir um tema muda conforme o caso; consideram mais e menos fontes de informações; iniciam pensando

[39] Isso pode ter diferentes motivos, entre eles: 1) o estilo de escrita dos relatos que prescindem de maior explicitação teórico-conceitual; 2) O incentivo que os professores e professoras do grupo recebem para relatar suas experiências com diferentes estilos, como exemplo no segundo semestre de 2018 dedicou-se parte das reuniões para problematizar a produção e os estilos de escrita dos relatos.

um tema e são levados para outros; começam com objetos mais amplos e chegam a mais específicos, entre outras características.

Por exemplo, Vieira (2006) observou as crianças na escola e percebeu que o futebol era uma prática bem presente, mas também viu no conjunto habitacional em frente à escola, onde crianças residiam, várias outras brincadeiras entre elas a pipa. Resolveu tematizar as "brincadeiras populares" e enviou um questionário às famílias tentando identificar outras brincadeiras, com o resultado da pesquisa produziu uma lista com cerca de 80 brincadeiras, e depois realizou duas votações com as crianças para chegar a dois temas (pipa e carrinho de rolimã) que ganharam maior atenção durante o semestre.

Para desenvolver sua prática pedagógica na Educação Infantil, Alves (2010), primeiro consultou documentos (PPP da escola e Plano de Trabalho da SME de Várzea Paulista) e conversou com professoras e coordenadoras da unidade. Depois, buscou *identificar saberes culturais das crianças*, observou e acompanhou o período de adaptação, perguntou às crianças sobre *atividades vivenciadas em momentos extraescolares*, visitou o bairro da escola no final de semana, encaminhou perguntas para as famílias pela agenda. Identificou que *bonecos, bonecas* e *bolas* eram os brinquedos mais presentes e começou a promover práticas com bolas (bexigas, bolas de sabão, bolinhas plásticas). No percurso, a escola promoveu um projeto sobre copa do mundo de futebol com os estudantes do ensino fundamental, e as crianças da Educação Infantil passaram a mostrar interesses pela gestualidade e linguagem dessa prática, o que fez a professora adotá-la como tema.

Masella e Luz (2016) estavam participando da elaboração do PPP em parceria com as colegas nos momentos de PEA e buscavam experimentar os diferentes espaços da escola inaugurada naquele mesmo ano. Em um momento no terraço da escola, disponibilizaram para as crianças diversos tipos de fios (elásticos, linhas, lã, barbante, nylon, etc.). Foi o suficiente para uma criança compartilhar com as colegas a brincadeira de elástico que fazia com sua irmã e despertar o interesse das demais naquele momento e nos dias seguintes. Isso fez com que as professoras tivessem a ideia de tematizar a brincadeira de elástico.

O mapeamento inicial de Silva (2016) se deu em roda de conversa com as crianças e também por envio de bilhete para as famílias perguntando sobre quais práticas corporais tinham acesso com os filhos. Após analisar as respostas, o professor resolveu "selecionar a luta, por se tratar de uma prática incomum na Educação Infantil" e declarando estar ancorado no princípio da *justiça curricular* optou pelo estudo do boxe durante aquele período letivo.

Ferreira (2017) começou sua atuação em uma escola que não tinha PPP, foi ao evento do dia das mães promovido pela escola com a intenção de se aproximar das famílias e realizar

um mapeamento. Nessa situação, encontrou elementos para definir o tênis como tema de estudo:

> Logo no início do evento, olhei para o portão da escola e lá estava: um dos alunos, de mãos dadas com o seu pai, ambos trajando a vestimenta de Tênis! E ainda mais... Raquete pendurada nas costas. O entusiasmo tomou conta de mim, não tive dúvidas e fui logo indagando: "*Vocês estavam jogando tênis?"* E o aluno me respondeu rapidamente *"Eu faço aulas de tênis"*. Pronto! Esse dado só se fortaleceu, quando eu percebi que esse menino era o mesmo menino o qual fui alertada em meu primeiro dia na escola pelas professoras, que o classificavam com a identidade de "aluno problema". (FERREIRA, 2017, p. 1)

Masella (2018), ao reconhecer que a EMEI onde atuava está localizada entre três importantes escolas de samba da região, que algumas crianças e suas famílias frequentam esses espaços, e pensar na articulação com o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Especial de Ação (PEA) que previa o estudo de práticas promotoras para equidade racial e de gênero, elegeu o samba como tema de estudo. Já Vieira (2018) informou que o projeto teve início "após a observação do professor durante a chegada das crianças na escola, identificando as mochilas das meninas e dos meninos e, consequentemente, os códigos corporais trazidos para dentro da escola" (p. 29). Ao perceber nas mochilas a hegemonia de determinadas representações de princesas e heróis e ausência de outras imagens resolveu problematizar a questão.

Na experiência de Muller e Muller (2018a), eles informaram que o projeto da escola preconizava "o estudo e a vivência das diferentes brincadeiras" sendo isso que orientou a definição do tema. Com relação ao segundo relato, a definição se deu por que

> Durante a vivência e a tematização de outras práticas corporais, em outros momentos, constatamos a presença de diversos brinquedos que, em função de sua similaridade, poderiam suscitar a gestualidade da ginástica. Em decorrência dessa potencialidade, decidimos abordar no segundo semestre de 2018 a ginástica. Para além da experiência com essa prática, pensamos que seria interessante desconstruir a representação que muitas professoras tinham sobre o "risco de acidentes", principal argumento utilizado pelas colegas da EMEI para justificar o pouco- ou quase nenhum – uso de tais brinquedos. (MULLER; MULLER, 2018b, p. 1)

As experiências pedagógicas produzidas no contexto das pesquisas de mestrado também consideraram as vinculações com os projetos desenvolvidos na creche universitária e na escola municipal aracajuana, e observaram o patrimônio cultural corporal das crianças, suas famílias e a comunidade. Macedo (2010) e a professora parceira em sua pesquisa também enviaram questionário aos pais e depois promoveram situações para observar as

crianças brincando durante um período, para posteriormente decidirem pela tematização da dança/baile.

> A ideia de tematizar a dança surgiu do questionário enviado aos pais, pois trata-se de uma prática que apareceu em várias respostas. Duas famílias relataram fazer aula de dança, outras nos contaram que dançavam em casa ou durante as reuniões familiares. Pensamos que seria interessante propor como tema a dança e, mais especificamente, o baile, dada a possibilidade de estabelecer um vínculo entre os projetos da manhã e da tarde. Uma vez que o projeto da tarde já vinha desenvolvendo o tema contos de fada e percebemos que nas brincadeiras das crianças apareciam referências ao baile de contos, em especial ao baile da Cinderela. (MACEDO, 2010, p. 96)

O percurso de Souza (2012) juntamente com a professora parceira de sua pesquisa, desde o início esteve vinculado aos interesses do projeto da escola. As práticas corporais se desenvolveram vinculadas ao projeto “Direito ao lazer”, que “visava tematizar e valorizar as brincadeiras infantis existentes no bairro Santa Maria e pertencentes ao universo cultural das crianças da turma” (p.140). Enquanto investigavam as brincadeiras, a dança (break) "apresentada por uma criança negra e com dificuldade de aceitação por parte dos colegas” (p.156) motivou a pesquisadora e a professora a incluírem a tematização do hip hop. E o futebol também foi tematizado por ter sido reconhecido como prática cultural do bairro, especificamente como prática de lazer entre as crianças, e como brincadeira preferida para um representativo número de crianças da turma.

Assim como anúncios anteriores feitos por diferentes autores que investigaram o currículo cultural, também percebemos que não há uma forma única de operar com os encaminhamentos didáticos e princípios ético-políticos. Ainda que se pautem neles as professoras e os professores atuam de formas diferentes. Mesmo quando propõem situações parecidas, elaboram, interpretam e agem de formas diferenciadas, por exemplo, na tentativa de mapear as práticas corporais, várias experiências recorreram às famílias, mas as formas e usos dos resultados dos contatos foram distintos.

Vieira (2006) enviou pesquisa, produziu cartazes com os resultados, conversou com as crianças sobre as brincadeiras que conheciam e não conheciam ou conheciam com nomes diferentes, depois realizou votação e escolheu duas brincadeiras para tematizar. Alves (2010) enviou perguntas na agenda, analisou as respostas e decidiu começar com a bola por estar presente entre meninos e meninas. Silva (2016) enviou um bilhete e com as respostas pode identificar práticas corporais mais e menos presentes entre as crianças e suas famílias, e optou por uma luta pouco presente. Muller e Muller (2018a) decidiram tematizar brincadeiras e resolveram enviar aos pais um questionário para ter informações sobre as representações e

vivências que tiveram com as brincadeiras e convidá-los para participar de um momento de compartilhar uma brincadeira com as crianças na escola. Na experiência pedagógica de Macedo (2010) um questionário foi enviado para as famílias perguntando sobre “brinquedos, brincadeiras e programas de TV preferidos das crianças e sobre as práticas corporais dos adultos, as brincadeiras compartilhadas com as crianças”. (p. 91) Os resultados foram analisados e posteriormente subsidiaram a escolha do tema.

Oportuno dizermos que a comunicação com as famílias deve ocorrer como mais uma fonte de mapeamento, mas não permitem prescindir e/ou sobrepor às conversas, observações, desenhos, falas, gestos e expressões das próprias crianças, caso isso ocorra estaremos perpetuando uma posição adultocêntrica e organizando a prática pedagógica, definição de temas e encaminhamentos didáticos sem considerar a agência das crianças, sua condição de produtores culturais e sujeitos de direitos capazes de atuar no mundo. E isso, está fora de questão no currículo cultural, como veremos adiante.

Há inúmeras maneiras de proceder, não havendo jeitos mais ou menos certos de agir. Isso não significa que não possa haver situações onde os encaminhamentos sejam repetidos e que ocorram formas e discussões semelhantes, mesmo assim, sabemos que não é possível reproduzir uma experiência, mesmo se pretendermos repetir uma ação didática ela nunca será a mesma, ainda que ocorram com os mesmos sujeitos, conforme aprendemos com Deleuze (1968), o resultado da repetição nunca é idêntico ao original, havendo diferença, mesmo na cópia.

O que é comum na apropriação que todas/os docentes fazem do *mapeamento* é a vinculação com o *reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade*, assim como anteriormente identificado por Bonetto (2016), ou seja, mapeiam para reunir o maior número de fontes que evidenciem os saberes discentes e da comunidade sobre as práticas corporais e seus praticantes, assim podem, reconhecer, valorizar, legitimar a presença destes saberes na escola e também ampliar, aprofundar e ressignificar os conhecimentos, além de hibridizar discursos, e problematizar com intenção de desconstruir (SANTOS, 2016) enunciados pejorativos, fascistas, machistas, racistas, LGBTfóbicos, entre outros.

Do ponto de vista das outras ações didáticas, também não evidenciamos, nos documentos analisados, diferenças significativas nas práticas pedagógicas realizadas com os bebês e as crianças pequenas. Portanto, não consideramos necessário apontá-los, bastando dizer que as/os docentes também produziram inúmeras atividades, entre elas, leituras de diversos textos (livros, jornais e revistas), músicas e imagens, pesquisas, assistência a vídeos, conversas, entrevistas e vivências com representantes das práticas corporais em estudo,

vivenciaram intensamente as brincadeira, esportes, ginásticas, danças e lutas conforme a ocorrência social das mesmas, possibilitaram situações para bebês e crianças ressignificarem as práticas, tiveram várias rodas de conversas, produziram registros com fotos, filmagens, desenhos e anotações, que permitiram avaliar as experiências.

Souza (2012), apesar de mencionar que o enfoque do seu estudo recairia sobre as ações didáticas, também não apontou diferenciações/especificidades ocasionadas em decorrência da condição de diferença de bebês e crianças até 5 anos e 11 meses, público da Educação Infantil. Em nossa leitura, não percebemos que a autora teve intenção de inferir encaminhamentos didáticos das experiências produzidas com a professora e as crianças, mas que apresentou um conjunto de saberes-fazeres disponíveis sobre a proposta até aquele momento, a fim de desenvolver práticas baseadas neles e perceber seus efeitos.

> Ao tomarem conhecimento de ações didáticas que envolviam o mapeamento da cultura corporal dos estudantes, a ressignificação dos valores socialmente construídos na experiência cotidiana, mediante o contato/diálogo com outros pontos de vista, o aprofundamento e ampliação do conhecimento acerca da manifestação corporal estudada e o registro e avaliação do conhecimento construído coletivamente, Pérola e Esmeralda surpreenderam-se com as possibilidades pedagógicas da Educação Física. Esta "nova" perspectiva que lhes fora apresentada estava muito além das preocupações com a performance motora, como elas conheciam até então, a partir do referencial da psicologia do desenvolvimento e psicomotricidade. (SOUZA, 2012, p. 133)

Porém, antes que alguém pense em acusar a proposta de não considerar as subjetividade dos bebês e crianças pequenas e às especificidades da Educação Infantil, alertamos que o currículo cultural vem sendo inventado coletivamente desde 2004 e que os registros que temos atualmente sobre ele foram produzidos a partir das pesquisas sobre práticas pedagógicas e experimentações que as professores e professores desenvolvem nas diferentes etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, e no Ensino Superior. Desse modo, os estudos (NEIRA, 2011, 2015, 2018; ESCUDERO, 2011; BONETTO, 2016; SANTOS, 2016; NUNES, H. 2018, BORGES, 2019) que mostram que os *encaminhamentos didáticos* e *princípios ético-políticos* são identificados nas análises das práticas, também consideraram as experiências com a Educação Infantil, assim também a produção dos bebês e crianças pequenas.

Em todos os registros analisados pudemos evidenciar a autoria e agência das crianças, inclusive influenciando os encaminhamentos didáticos e o desenvolvimento da tematização, ficando explícita a preocupação das professoras e dos professores em escutar e considerar as ações e reações infantis, conforme podemos verificar nos trechos que abaixo:

Pensando em ações didáticas que dialogassem com os saberes das crianças, e tendo notado na aula anterior o interesse da turma em acertar um alvo e como as crianças afirmaram ter jogado basquete, pendurei os arcos em diferentes locais da quadra para que jogassem as bolas nestes arcos, o que não aconteceu. As crianças nesse dia insistiam em chutar as bolas. A qualquer chute, elas gritavam: gol! (ALVES, 2010, p.9)

Foi nesse momento que um menino da turma escolheu um elástico com a espessura mais grossa, pediu se poderia amarrar suas pontas e começou a ensinar os colegas como sua irmã mais velha "pulava elástico". As crianças ficaram interessadas na brincadeira e se aproximaram para olhar como ele fazia, alguns também já conheciam a prática e outros quiseram experimentar. Os dias se passaram e fomos percebendo que as crianças estavam constantemente remetendo-se à brincadeira do elástico com curiosidades e indagações. Foi então que surgiu a ideia de tematizar a brincadeira do elástico com as crianças do 6A. (MASELLA; LUZ, 2016, p.12)

Fizemos também pequenas lutas e após uma conversa sobre o que era "treino", as crianças disseram que "é se preparar para a luta e aprender". Experimentamos um tipo de treino construído pelas crianças, onde em duplas e com um colchonete nas mãos, elas treinaram alguns golpes do boxe. (SILVA, 2016, p.5)

"Professora! Só tem uma raquete, não dá para todo mundo jogar. Ué? Enquanto um joga o outro espera". Perguntei se todos concordariam com essa ideia proposta por uma aluna. E, com a concordância de todos, começou uma criança de cada vez a pegar a raquete e a bolinha e realizarem diversos movimentos. Teve aluno que colocou a bola em cima da raquete e tentou equilibrar, outro colocou a bola em cima da raquete e tentou jogar longe, outra quicou a bola no chão e bateu na bolinha, outros diziam: "*não faço a mínima ideia de como fazer isso*". Não tardou para que a turma desse sugestões de como segurar, bater e jogar... *"Professora, de quem é essa raquete? Você joga? Meu pai joga e eu vou assistir! Eu faço aula de tênis! Professora, eu já vi essa raquete na loja de 1,99 lá no centro, porque você não compra pra todo mundo? É baratinha e aí todos podem jogar juntos".*
Eu não hesitei! Fui até o centro da cidade e encontrei uma raquete de plástico que imitava a raquete profissional de tênis. Comprei 10 raquetes, cada uma custava R$2,00.
Levei na aula seguinte*: "que demais! Agora sim podemos jogar todo mundo. Muito melhor! É mais leve, dá pra segurar. Mas não temos rede, não tem como jogar. Ué, podemos fazer a rede do tênis com as folhas que caíram da árvore."* E então:
"Mas a rede não é assim, professora!" Eu perguntei: mas como é, então? *"É mais baixa que eu! Bate aqui ó...* – a criança colocou a mão onde bate a rede em comparação ao próprio corpo- *Ela é como se fosse de barbante! Professora, traz barbante na próxima aula para a gente fazer a rede!"* Na outra aula, levei o barbante e construímos nossa rede. Prendi na altura que eles falaram - de um lado na árvore e do outro lado no escorregador. Eu apenas fiz o que eles disseram que era para fazer. (FERREIRA, 2017, p.2-3)

Com base nesse cenário, realizei um mapeamento acerca dos conhecimentos referentes a essa prática corporal que circulavam entre as crianças, perguntando a elas o que sabiam sobre o samba e em que locais podemos sambar. A primeira criança a falar disse: *"eu sei sambar"*, seguida por muitas outras que disseram: *"eu também"*. Um menino afirmou: *"as mulheres só vestem pouca roupa"*, fala que foi complementada por uma menina que disse: *"é verdade, tem uma fantasia mais maior pro homem".* Outra menina disse que para sambar *"tem que arrumar o cabelo, se maquiar... mas a mulher só! Não o homem"*, fala que foi contestada por

um menino que rebateu dizendo que *"homem pode maquiar também se quiser".* Em seguida, as crianças começaram a nomear diversos instrumentos musicais que faziam parte do samba, dentre eles destacaram o pandeiro, o violão, o tambor e o chocalho. Sobre os locais em que podemos sambar, apareceram as falas *"na escola de samba", "na rua"* e *"eles tocam no meu prédio"*. No final da conversa, uma criança disse: *"eu conheço a música que fala samba, samba, samba o lelê"* e as demais disseram que também sabiam e todas elas começaram a cantar vários trechos dessa música, fazendo gestos diversos. Em seguida, propus uma vivência a fim de continuar mapeando os significados que as crianças atribuíam a essa prática corporal. Para isso, utilizei uma playlist do aplicativo Spotify intitulada "Samba de raiz", uma caixa de som e as crianças dançaram durante certo tempo. (MASSELA, 2018, p.155-156)

Neste dia, as brincadeiras se deram a partir das representações dos desenhos das mochilas, em que cada estudante tinha a possibilidade de ser um herói ou uma princesa, e lá fomos realizar as brincadeiras. Pensando que elas eram propostas pelas crianças, neste momento aparecem as brincadeiras que as crianças conhecem os seus códigos e significados. Devido ao tema da aula, as brincadeiras são atravessadas por questões voltadas a heróis e princesas; pega-pega herói, pega-princesa, esconde-esconde herói, esconde-esconde princesa, dentre outras. (VIEIRA, 2018, p.30)

Em seguida, passamos para a vivência prática das brincadeiras. A primeira ação prática que a professora realizou com as crianças foi a vivência das brincadeiras que estavam na lista elaborada.
Cada vez que uma – ou mais – brincadeira era realizada, uma criança era convidada pela professora a anotar no quadro.
Nenhuma brincadeira foi desconsiderada. Todas foram incluídas na lista. Quando nos deparamos em alguma brincadeira que ninguém conhecia, a criança que havia dado a ideia era convidada a explicar, como foi no caso da "brincadeira do Carimbó".

Giulia: *Então, a brincadeira do Carimbó é assim, você dá um papel para todo mundo e tem que contar para ver. O Carimbó não pode ter papel. Pode ser lápis, canetinha, tinta. Se o Carimbó riscar o seu papel com a caneta preta, você tem que procurar todas as tintas de novo e colocar no seu papel. Tem que ter todas as cores. Ou pelo menos bastante.* (MÜLLER; MÜLLER, 2018, p. 44)

Após arriscarem alguns gestos com a fita, as maças e o aro, as crianças perderam o interesse nos implementos, o que nos levou a retomar o cartaz e chamar a atenção das crianças para as imagens que representavam a ginástica artística. Indagamos o grupo sobre a possibilidade de realizar aqueles movimentos na escola e, em caso positivo, em que local isso poderia acontecer. Muitas respostas mencionaram o parque, o que nos conduziu àquele espaço. (MÜLLER; MÜLLER, 2020, p.38)

Nesta investigação, uma das premissas foi ouvir as crianças e para tanto é preciso estar atento ao que as "crianças falam antes de saber falar". Choro, sorrisos, gestos e olhares são modos de falar ou formas de expressão de que se valem os pequenos. Nestes casos, o papel do pesquisador é ainda mais interpretativo. (MACEDO, 2010, p.110)

A partir dessa iniciativa, pudemos observar algumas brincadeiras "saltarem" entre as crianças nos entretempos da rotina e inseri-las, na dinâmica das atividades, por meio de uma prática de diálogo que permitia a expressão da "voz" das crianças no currículo em ação. (SOUZA, 2012, p.151)

> Antes de sair, Lúcia, que participava ativamente desde o início do trabalho com o Hip Hop, abraçou a pesquisadora e disse: obrigado! A pesquisadora perguntou-lhe por que agradecia. Sem demoras, a menina respondeu: pela pintura!
> Acreditamos que Lúcia agradecia a oportunidade de ter sua voz valorizada e reconhecida no ambiente escolar. Isso porque eram comuns atividades de pintura desenvolvidas pela professora Pérola e a vivência de "Grafitar" na parede externa da sala, a partir de uma contextualização do Hip Hop, manifestação cultural que tinha suas expressões na comunidade, tomava possivelmente, sentidos mais amplos que apenas a fruição durante a ação. (SOUZA, 2012, p.176-177)

Essa atitude sensível de escuta das crianças é também uma atitude política que se constitui a partir de concepções gestadas no campo dos estudos sociais da infância que alargaram as possibilidades teóricas de pensar a criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos, como a psicologia, por exemplo. (ABRAMOWICZ, 2011). De forma mais acentuada, nas duas últimas décadas, paradigmas da Sociologia da Infância se espraiam nos debates em torno da Educação da Infância no Brasil, e passaram a influenciar e compor referenciais, orientações, diretrizes, ou seja, políticas curriculares da Educação Infantil.

Como vimos, o estudo de Martins (2018) analisou a produção acadêmico-científica da Educação Física e identificou que grande parte se vincula aos pressupostos da Psicomotricidade e do Comportamento Motor, e que "as crianças ocupam uma posição de passividade na mediação pedagógica com o conhecimento". (p. 156) O autor denunciou que tal constatação diverge das principais concepções presentes nos documentos legais mais recentes (DCNEI e BNCC) que estão ancorados nas contribuições da Sociologia da Infância, e concebem as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos e produtoras de cultura.

Nesse aspecto, podemos considerar que as experiências com o currículo cultural na Educação Infantil diferem da tradição da área da Educação Física e se aproximam das proposições contemporâneas dos estudos sociais da Infância, despontando como uma alternativa curricular para professoras e professores, coletivos docentes, creches e escolas interessadas em tomar a infância como construção cultural, social e histórica sujeita a mudanças, mas especialmente, dispostas a promover um projeto educacional conectado com os tempos pós-modernos que nos constituem e também aos bebês e às crianças, conforme identificaram Momo e Costa (2010, p.969)

> Ao focalizar, analisar e visibilizar as formas pelas quais as crianças das escolas vivem a infância e constituem alunos do nosso tempo, foi possível perceber uma consonância com as configurações culturais do mundo contemporâneo, recorrentemente apontadas pelos autores que nos oferecem as ferramentas conceituais e analíticas. Ambivalência, efemeridade, descartabilidade, individualismo, visibilidade, superficialidade, instabilidade, provisoriedade fazem

> parte das vidas das crianças de hoje. São crianças que procuram de modo incansável se inscrever na cultura globalmente reconhecida e fazer parte de uma comunidade de consumidores de artefatos em voga na mídia do momento; que produzem seu corpo de forma a harmonizá-lo com o mundo das imagens e do espetáculo; que se caracterizam por constantes e ininterruptos movimentos e mutações. São crianças que buscam infatigavelmente a fruição e o prazer e, nessa busca, borram fronteiras de classe, gênero e geração. São crianças que vão se tornando o que são, vivendo sob a condição pós-moderna.

Costa (2010, p.141) considera que "crianças pós-modernas são um desafio para a educação escolarizada[40] porque não permitem o estabelecimento de uma ordem e a elaboração de planos a longo prazo". A prática pedagógica culturalmente orientada aceita esse desafio ao refutar a produção de sequências didáticas, produzir conhecimentos rizomaticamente (SANTOS, 2016) e apoiar-se em uma "didáticArtista" (CORAZZA, 2013). Alguns trechos já apresentados indicam essa produção curricular artistada, que se desenvolve a partir dos acontecimentos nas aulas, e também foram enfatizados por docentes.

> O planejamento era assim recriado a partir das respostas das crianças, sem sequências pré-estabelecidas. Entretecida com várias vozes, a prática pedagógica pautada nos Estudos Culturais ensina também aos professores formas de resistir ao currículo homogeneizante. (MACEDO, 2010, p.106)

> Logo que as aulas se iniciaram, os caminhos foram lentamente se constituindo. Continuei com as temáticas do professor anterior, porém embebedada pelos princípios do currículo cultural da Educação Física. Foi a partir disso, que eu realizei o mapeamento das práticas corporais, que estavam presentes na cultura dos alunos. (FERREIRA, 2017, p.1)

> Permito-me iniciar este relato dizendo que ele, em seu desenvolvimento, não traz uma linearidade do pensar a prática, muito menos uma sequência didática tal como rotina de aula pensada na Educação Infantil; uma vez que o projeto foi pensado aula a aula, a fuga de resultados preestabelecidos se faz necessária. Deste modo, as aulas foram se dando após os resultados obtidos em discussões de cada aula. (VIEIRA, 2018, p.29)

Isso não significa que o trabalho pedagógico esteja subordinado às vontades dos bebês e das crianças, mas atento aos seus interesses e desejos, que não haja planos e preparação das/os docentes, muito menos ausência de intencionalidade, mas sim que existe abertura para *artistagem*, para "ensinar-e-pesquisar, de modo criativo-inventivo-artístico" (CORAZZA, 2002). Como defendeu Bonetto (2016, p. 149), a *escrita-currículo* se constitui como "a produção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica

[40] Temos clareza da discussão pela não escolarização da Educação Infantil. Aqui consideramos que a educação escolarizada faz referência a todos os espaços institucionais vinculados a redes de ensino.

de professores e alunos, que agora passam de meros reprodutores a sujeitos ‘escritores’ da experiência curricular”.

Além disso, sabemos que “o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”. (SILVA, 2015, p.147) Tudo o que acontece na escola e a partir dela é currículo e, em última instância, visa produzir identidades[41], ou seja, propõe-se formar determinadas pessoas. Crianças, jovens e adultos de certos tipos, que pensam algumas coisas, agem de certa forma. Com o currículo cultural não poderia ser diferente, ao entrar em ação nas creches, escolas e universidades, produz efeitos e entra na disputa para forjar sujeitos *solidários*, *democráticos* e *multiculturais* (BORGES, 2019).

> [...] conclui-se que a Educação Física ancorada em uma perspectiva cultural pode contribuir para que o currículo de Educação Infantil potencialize as vozes das crianças, ampliando as oportunidades de estabelecer relações sociais mais democráticas. (MACEDO, 2010, p.6)

> Do meu ponto de vista, tanto o Projeto Crescer quanto a investigação desenvolvida tiveram como principal mérito expor os conflitos e diferenças, problematizar os discursos, desestabilizar práticas e pensamentos já cristalizados. (MACEDO, 2010, p.128)

> Pérola anotou os nomes dos cantores e bandas sugeridos no quadro. Depois, pediu que fizessem suas escolhas levantando a mão. Como haveria o nome de três cantores, elas puderam votar quantas vezes quisessem, porém a professora explicava a importância do voto para representar a sua opção, a escolha pessoal. Essa foi então a primeira experiência de escolha democrática vivenciada pelo grupo, marcada por uma participação ativa das crianças. (SOUZA, 2012, p.162)

> Assumindo uma “cara mais humana”, Pérola demonstrava cada vez mais essa compreensão. Atuava conscientemente em favor da constituição de identidades democráticas ao valorizar e tencionar atitudes de respeito e diálogo entre as crianças e as diferentes concepções que pautavam visões de mundo dos pequenos e dela própria, inclusive para provocar uma reflexão e reorientação de visões preconceituosas e injustas. As crianças já demonstravam perspectivas também mais democráticas e assumiam voluntariamente o papel de defender o direito de igualdade de direito de expressão da diferença. (SOUZA, 2012, p.217)

> De um modo geral, o objetivo foi identificar, evidenciar e analisar os aspectos didáticos que demarcam o processo de elaboração e implementação de um currículo de Educação Física, orientado segundo as perspectivas do multiculturalismo crítico, com vistas à constituição de identidades democráticas em uma turma da Educação Infantil. (SOUZA, 2012, p.275)

---

[41] Importante explicitar que isso é sempre uma aposta, uma miragem, pois não existe identidade pura e fixa, as identidades são sempre fragmentadas e híbridas (HALL, 1997). A constituição de identidade não depende do currículo, mas de todas as experiências culturais pelas quais as pessoas passam ao longo de suas vidas.

Enfim, somos de opinião que uma ação pedagógica assim conduzida, além de possibilitar que os conhecimentos inicialmente disponíveis às crianças sejam revistos, ampliados e aprofundados pela mediação cuidada e atenta do professor, contribuirá para a formação de sujeitos conhecedores de sua história, orgulhosos das próprias identidades culturais, conscientes da importância do estabelecimento de um diálogo democrático com os diversos grupos que frequentam o mesmo ambiente e do reconhecimento daqueles que, momentaneamente, possamos estar mais afastados. (NEIRA, 2015, p.115)

Entendo que neste momento as crianças começaram a pensar como é possível atribuir um novo sentido à prática, ou seja, não é mais preciso "quebrar tudo" como eles diziam no início. A avaliação foi feita por meio de registros em foto, vídeo e conversa com os alunos, que nos permitiu identificar que as crianças atribuíram um novo sentido à prática corporal estudada, compreendendo a possibilidade de realizar na escola para além das muitas brincadeiras que eles faziam. Muitos deles estavam lutando nas aulas quando dizíamos que era boxe, combinando suas próprias regras e ambientes de luta. Alguns disseram "estamos lutando assim, com essa regra", "nós combinamos que não pode bater forte". (SILVA, 2016, p. 7)

Neste momento, a construção coletiva das crianças passa a ser potencializada, em que cada um contribui de diferente forma e o brincar junto se faz presente. Pensando nas provocações lançadas, vão surgindo algumas questões, se neste nosso castelo o menino poderia ser a princesa, se a menina poderia ser o príncipe, como deveria ser a princesa e o príncipe, e se deveria ter ou não estas representações, podendo então pensar em outras formas de ser, pensar o corpo e suas representações. Colocamos o nome de *Castelo das diferenças*, em que cada qual tem seu jeito e pode ser como quiser, dando então possibilidades para se construir e pensar as várias formas de ser. (VIEIRA, 2018, p. 36)

Percebi, ao final do semestre, por meio dos registros das nossas práticas, que os discursos dos significados enunciados por eles no início da tematização se transformaram ao longo do estudo do tênis. O tênis era uma prática corporal impossível de ser praticada na escola pelas crianças de 4 e 5 anos, porém foi ressignificada, traduzida pelas crianças de forma a torná-la possível de ser realizada por elas, colocando as crianças como produtoras culturais. (FERREIRA, 2017, p.8)

Olhando para o percurso traçado com as crianças até aqui durante essa tematização, observo que participamos de diversas situações didáticas de problematização, ampliação, aprofundamento, mapeamento, registro e avaliação dos conhecimentos e significados referentes ao samba e aos seus praticantes. Noto que as nossas discussões e vivências extrapolaram o período que nos dedicamos a esse estudo, uma vez que as crianças se juntam para fazer rodas de samba no parque, pegam o lixo da sala e materiais não estruturados para batucar e sempre pedem para eu colocar músicas de samba no meu celular. Outro efeito muito interessante que observei recentemente foi durante a copa do mundo, em que vários meninos quiseram fazer maquiagem do Brasil no rosto e até mesmo passaram batom verde.
Acredito que tudo o que vivemos durante o estudo do samba contribuiu para aprofundarmos nossos conhecimentos sobre essa prática e ampliar os significados que já tínhamos sobre ela, tocando em diversas questões que dão sentido ao PPP da escola e o tornam vivo, legitimando a luta de cada professora e membro da equipe EMEI Nelson Mandela por uma sociedade menos desigual. (MASELLA, 2018, p.10)

De nossa parte, acreditamos que oferecemos às crianças situações diferentes àquelas que estão comumente acostumadas em seu cotidiano, para ressignificarem suas

> representações acerca da ginástica a partir das diferentes experiências sugeridas. (MULLER; MULLER, 2018, p.9)

No exame das produções vinculadas à Educação Infantil, o *telos* democrático é mais enunciado nas duas pesquisas (MACEDO 2010; SOUZA, 2012) e também nos capítulos de livros (NEIRA, 2008; 2015). Os relatos de práticas das/os docentes evidenciam mais explicitamente efeitos em "representações" e "significados" enunciados pelas crianças ao longo da tematização, ou seja, deixam ver a potência das experiências culturalmente orientadas na desestabilização, hibridização e produção de discursos sobre as práticas corporais e seus representantes, portanto, na invenção da cultura corporal.

No lastro dessas produções e em diálogo com elas é que pretendemos produzir a nossa investigação. Entretanto, as pesquisas realizadas por Macedo (2010) e Souza (2012) tiveram suas atividades de campo realizadas há uma década ou mais, 2008 e 2010 respectivamente, e foram desenvolvidas com apoio nos marcos teóricos iniciais da proposta, quando ainda havia uma carência de investigações minuciosas sobre as experiências realizadas com o currículo cultural (NEIRA, 2011).

Reconhecendo o "aspecto maleável da produção de conhecimentos" sobre a proposta e sua "infinita capacidade de se metamorfosear" (NEIRA, 2018) e pensando no seu atual estágio de desenvolvimento, consideramos oportuno realizar outra investigação, desta vez em uma EMEI paulistana, com número maior de professoras e crianças como participantes. Bem como, estreitando o diálogo com pressupostos contemporâneos dos Estudos Sociais da Infância, nos quais buscaremos apoio para analisar nossos resultados, intervenções, *transcriações* (GEHRES; NEIRA, 2020) com o currículo culturalmente orientado da Educação Física na Educação Infantil.

3. INFÂNCIA, PELA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A infância é um campo teórico de natureza interdisciplinar, não unânime e não uniforme, por isso, cada vez mais pesquisadores têm buscado enfoques teórico-metodológicos diversos para estudar e pesquisar infância e as crianças. (KRAMER, 2002). De maneira especial, se realizam esforços no sentido de superar concepções que tratam as crianças como objetos, passando a pensá-las como sujeitos de direitos e produtoras de cultura. Essa compreensão tem sido gestada e amplamente defendida pelo campo da Sociologia da Infância (SI).

Abramowicz (2011) chama atenção que saberes sobre a infância são elaborados desde o século XVIII e que o conceito de infância tem sido disputado por diversos campos do conhecimento, bem como, dentro de um mesmo campo, tomando como exemplo a própria Sociologia da Infância. A autora destaca que,

> a infância ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora ela é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, o gênero e pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural. (p.18)

Os trabalhos de Sarmento e Gouvêa (2009); Sarmento (2000, 2005); Corsaro (2005, 2011); Faria e Finco (2011), Abramowicz (2011, 2015), Tebet (2013) e outros apresentam e discutem uma Sociologia da Infância implicada na emancipação das crianças dos processos simbólicos e políticos de dominação. Para Sarmento (2009, p. 22), a Sociologia da Infância "propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente constituída".

Alguns autores mencionam iniciativas de trabalhos sobre a infância realizados por sociólogos já nas décadas de 1920 e 1930. Qvortrup (1995, p.2) destaca que "a origem do próprio termo 'Sociologia da Infância' remonta aos anos 30, mas na segunda metade do século contam-se pelos dedos os livros que transportam esta noção nos títulos". Montandon (2001, p. 34) baseando-se na obra de Trent (1987) informa sobre trabalhos pioneiros desenvolvidos nos Estados Unidos nos anos de 1920, como uma primeira incursão da Sociologia em estudos das crianças, no entanto, tais iniciativas não tiveram continuidade nos anos seguintes.

> O trabalho de Trent (1987) descreve a contribuição desses cinco sociólogos norte-americanos, situa-os em suas respectivas trajetórias, sublinha algumas orientações teóricas e tenta, sobretudo, compreender por que a via que eles abriram não continuou a ser seguida após os anos 30.
> Várias razões são apontadas por Trent para explicar esse declínio. Por um lado, razões de ordem social, isto é, os sociólogos, contrariamente aos psicólogos, não tinham componente clínico em suas atividades. Os psicólogos monopolizaram progressivamente os recursos financeiros disponíveis em detrimento da sociologia. Por outro lado, Trent enfatiza razões teóricas, como, por exemplo, a presença de obstáculos metodológicos ou ainda o declínio da Escola de Chicago, à qual estavam ligados os cinco sociólogos, e o impulso das teorias parsonianas que, tratando mais da ação social do que dos atores sociais, estavam menos propícios ao desenvolvimento de uma sociologia da infância. (MONTANDON, 2001, p. 35).

Assim, é reconhecidamente a partir da segunda metade do século XX, principalmente, a partir das décadas de 80 e 90 que o campo começa se constituir de forma mais expressiva, com a ampliação do número de produções e organização da comunidade acadêmica. A primeira reunião de sociólogos da infância durante o Congresso Mundial de Sociologia em 1990; a criação do grupo de pesquisa "Sociologia da Infância" (RC53) da Associação Internacional de Sociologia (ISA); o desenvolvimento do Projeto "Infância como Fenômeno Social" entre 1987 e 1992 na Europa; e a publicação de números de revistas tratando especificamente da emergência do campo em 1998 e 1999 são marcos históricos que evidenciam esse movimento. (QVORTRUP, 1995; QUINTERO, 2002; ABRAMOVICZ, 2011; NASCIMENTO, 2011).

Sirota (2001, p. 20) considera que,

> Esse movimento científico não é independente do debate social que ocorre em torno do direito da criança. Marcado pela adoção da carta internacional dos direitos da criança de 1987, esse movimento simboliza o acesso da criança, no final de uma longa história de emancipação, ao estatuto de sujeito e à dignidade da pessoa.

Para Sarmento (2009), a Sociologia da Infância ganhou expressividade nas últimas décadas e conquistou espaço como campo teórico com conceitos próprios e problemáticas autônomas, debruçando-se sobre um dos mais importantes paradoxos da atualidade, a saber, a ampliação da atenção e dos cuidados dirigidos às crianças e a assunção da infância como geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento.

> A sociologia da infância tomou a criança em sua infância como o lugar de suas pesquisas, criou-se um campo, no qual os sociólogos e outros pesquisadores que aderiram a essa vertente fizeram um esforço para compreender, e, do ponto de vista que propomos, inventar a criança. Ao mesmo tempo, a sociologia da infância alargou as possibilidades teóricas de pensar a criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos, como a psicologia, por exemplo. (ABRAMOWICZ, 2011, p.25)

No Brasil, há várias menções ao trabalho de Florestan Fernandes *"As trocinhas do Bom Retiro"* como "pioneiro" (QUINTERO, 2002; SARMENTO e GOUVEA, 2009; FARIA e FINCO, 2011; SANTOS, 2014) e "grau zero" (ABRAMOWICZ, 2015) dos estudos sociais da infância. Cruz, Abramowicz e Rodrigues (2015) trouxeram para a cena da gênese de pesquisas sociológicas sobre a infância os trabalhos de Virgínia Leone Bicudo (1955) e Aniela Meyer Ginsberg (1955) enfatizando que o "debate sobre criança e infância manteve fronteira com o debate das relações raciais no Brasil" (p.341). Recentemente, Abramowicz (2018) pontuou que o trabalho de Virginia Bicudo (1945) foi realizado de forma sincrônica ao de Florestan e mesmo tendo sido publicado primeiro, não teve o mesmo destaque. É importante mencionar que as análises desses trabalhos indicam uma marca importante para os estudos sociológicos da infância no Brasil.

> Ao cotejar as pesquisas de Bicudo e Meyer, identificamos o pioneirismo que agregam por articularem, no início da década de 1950, categorias de análise como raça, gênero, nacionalidade, faixa etária e classe social. (CRUZ, ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2015, p. 341).

> O texto de Florestan Fernandes trouxe uma marca e uma especificidade para os estudos sociológicos da infância no Brasil, ou seja, uma representação de criança e de infância atravessada por elementos étnicos, sociais, etários e de gênero (ABRAMOWICZ, 2018, p. 25).

Contudo, somente no início dos anos 2000 é que esse campo do conhecimento vai ganhando evidência e visibilidade a partir da tradução e publicação de textos de autoras como Cléopâtre Montandon e Régine Sirota, no *Cadernos de Pesquisa,* nº 112 de 2001. No ano seguinte, Quintero (2002) apresenta uma importante contribuição ao debate discutindo a emergência de uma sociologia da infância,

> Os textos de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon constituem-se, sem dúvida, referenciais de análise para a pesquisa devido à retrospectiva que apresentam a partir das publicações sobre a infância na área da Sociologia, focalizando, sobretudo, as produções de línguas francesa e inglesa, respectivamente. (QUINTERO, 2002, p.138)

Também auxilia a expansão do campo no Brasil a produção em língua portuguesa de autores portugueses como Manuel Sarmento e Manuela Ferreira; a tradução da obra *Sociologia da Infância*, do sociólogo norte americano Willian Corsaro; bem como, as traduções e publicações de textos do sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup. Esses autores são

referências importantes na constituição do campo e são colaboradores e parceiros que têm auxiliado e influenciado na expansão da Sociologia da Infância.

Em 2013, como resultado da pesquisa intitulada *Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz*, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo que objetivou mapear os grupos de pesquisas brasileiros que trabalham com a Sociologia da Infância, constatou-se que poucos grupos atuam nessa área e, em sua maioria, colocam a Sociologia da Infância em interlocução com outros campos.

> O estudo permitiu reconhecer a SI no Brasil principalmente como campo auxiliar nas pesquisas com crianças. Ainda assim, poucos são os grupos que explicitamente afirmam se preocupar com o que as crianças pensam acerca da realidade que as cercam e da sociedade na qual vivem. (NASCIMENTO, 2013, p.152)

Abramowicz (2015) apresentou, em formato de livro, resultados de pesquisa que objetivou configurar o campo teórico da Sociologia da Infância no Brasil a partir das análises de publicações realizadas entre 1970 e 2010 e de entrevistas com sete pesquisadoras[42] consideradas precursoras do debate sobre a criança, a infância e a Educação Infantil em nosso país.

> Em síntese é possível indicar que o período entre as décadas de 1970 e 1990 concentrou pesquisas no interior das seguintes temáticas:
>
> - Desigualdade social e marginalidade cultural;
> - Gênero, indicadores de desempenho escolar e desigualdade social;
> - Concepção de criança e de infância;
> - Educação infantil – concepção curricular, história e políticas públicas, jogos e brincadeiras;
> - Raça e infância.
>
> Durante a última década do século XX e a primeira do século XXI, ocorre a consolidação do campo de pesquisa em infância, crianças e Educação Infantil (...) há também a diversificação das temáticas que envolvem as pesquisas. É possível inferir, a partir da ampla bibliografia produzida sobre as mais variadas problematizações e análises, que atualmente os temas 'infância', 'crianças' e 'Educação Infantil' constituem um grande campo de disputa conceitual e de práticas educativas, especialmente no que se refere aos financiamentos realizados por instituições e políticas públicas. (ABRAMOWICZ, 2015, p.161-162).

A autora observou que o campo teórico da Sociologia da Infância no Brasil é composto predominantemente "na e pela área da Educação" e que não há "pesquisadoras que

[42] Maria Machado Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Tizuko Morchida Kishimoto, Ana Lúcia Goulart de Faria, Sonia Kramer, Ethel Kosminsky e Clarice Cohn.

trabalhem exclusivamente com esta perspectiva", justificando assim o título do livro "Estudos da infância" como estratégia para abranger a diversidade de pesquisas e campos teóricos encontrados.

Anteriormente, Quinteiro (2009) havia afirmado que raras são as áreas de conhecimento que priorizam os estudos sobre as crianças, com exceção da Psicologia do Desenvolvimento, e ainda mais raros são os estudos e pesquisas que articulem infância e escola. A mesma autora ressalta ainda que mesmo no campo da história oral são recentes e ainda incipientes as pesquisas que buscam ouvir as vozes das crianças. Esses resultados são frutos que colhemos por séculos de "invisibilidade" e "marginalização" da infância e das crianças na sociedade e no estudo sociológico.

Sarmento (2009) considera que as razões sociais para a longa ausência da infância no estudo sociológico, residem na subalternidade da infância ao mundo dos adultos, já que foram sempre representados como "humanos miniaturizados" e seres sociais "em trânsito" para vida adulta, não sendo consideradas como seres sociais de direitos plenos. Além do confinamento, promovido pela modernidade, das crianças aos espaços privados (famílias, orfanatos, creches, escolas...), reforçando um ocultamento e inviabilização da condição social da infância.

Sirota (2001, p.9) afirma que "é principalmente por oposição a essa concepção de infância, considerada como simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar nos primeiros elementos de uma sociologia da infância". É, especialmente, a partir da revisão crítica do conceito de *socialização* e da consideração da agência das crianças nesse processo que vai emergir novo discurso sociológico centrado na infância. (SARMENTO, 2009)

Entre os críticos das teorias da socialização, especialmente da perspectiva parsoniana[43], Jenks (2002) enfatiza o descrédito atribuído à criança que é sempre significada como algo "que vai ser", uma *tábua rasa*, objeto da ação formadora dos adultos. Para o autor essas explicações,

> partem de um modelo essencial pré-definido de conduta humana, procurando posteriormente explicar a infância como se esta estivesse teleologicamente relacionada com esse fim pré-estabelecido. Podemos assim dizer que as teorias da socialização são perseverantemente não reflexivas, metodicamente incapazes de reconhecer ou identificar a sua natureza intencional que é, em última instância, a justificação de mundos sociais particulares. (p.194-195).

[43] Referência ao trabalho do sociólogo norte-americano Talcott Parsons e sua teoria da ação social.

Alanen (1990) também critica o conceito “funcionalista” de socialização, enfatizando que esse modo de pensamento reforça e justifica a marginalização das crianças e ainda questiona as relações de poder exercidas pelos adultos no processo de constituição das crianças e da infância. Além das críticas, revisões sobre o conceito e o processo de socialização têm sido gestados e defendidos pelos sociólogos da infância. Os trabalhos de Marchi (2009) e Abrantes (2011) sintetizam como essa discussão tem se desenvolvido no campo da Sociologia da Infância, o segundo autor em seu esforço de síntese sustenta,

> uma definição de socialização enquanto “processo de constituição dos indivíduos e das sociedades através das interações, atividades e práticas sociais, regulado por emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos socioculturais”. Desta forma, os indivíduos vão produzindo a sociedade e sendo produzidos por ela. (ABRANTES, 2001, p.135)

Uma contribuição importante para essa discussão é apresentada por Willian Corsaro. Em sua obra (2011) ele explicita que foram propostos dois modelos diferentes do processo de socialização, um “determinista” e outro “construtivista”. Para o primeiro *a sociedade apropria-se da criança*, enquanto para o segundo *a criança se apropria da sociedade*. Corsaro assume uma terceira visão, a de que *as crianças participam coletivamente na sociedade* e defende que “o que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si”. (p. 31)

Em sua argumentação, Corsaro (2011) enfatiza que o termo *socialização* é problemático, tem conotação “individualista” e “progressista” e ao ser enunciado remete os ouvintes a pensarem em formação e preparação da criança para o futuro. Por isso, propõe a noção de **reprodução interpretativa** e explica:

> O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. (...) O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. (p.32)

Para Abramowicz e Oliveira (2010, p.43).

> É importante destacar que o processo de socialização pensado e construído como uma maneira asséptica e indolor de produzir crianças e configurar infâncias é um

> processo nem simples, nem fácil e nem mesmo indolor. A socialização é um processo social de exercício de poder e saber que se impõe sobre a criança, para produzi-la. A partir dos pressupostos da Sociologia, este processo deve ser entendido e descrito com a participação ativa da criança: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando etc.

Essa perspectiva promove a criança da condição de objeto passivo e incompetente para sujeito ativo competente. Fratura-se a representação da criança como adulto em miniatura, imaturo e incapaz, por isso, exclusivamente, dependente do adulto e produz-se a criança como ator social, participante ativo na construção da sociedade. Emergem daí novas formas de conceitualização de crianças na sociologia (CORSARO, 2011) e afirma-se o paradigma da Sociologia da Infância conforme anunciado e defendido por James e Prout,

> A infância é uma construção social. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como classe social, o sexo ou o pertencimento étnico. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. A infância é um fenômeno no qual se encontra a "dupla hermenêutica" das ciências sociais evidenciadas por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma do estudo sociológico da infância é se engajar num processo de "reconstrução" da criança e da sociedade." (1990 p.8-9).

Esses pontos são amplamente difundidos no campo e encontram-se em constante processo de revisão (SARMENTO, 2009). Fruto desse esforço e, partindo dos resultados e reflexões desenvolvidas no âmbito do *Projeto Infância*[44], Qvortrup (2011) apresenta nove teses[45] sobre a "infância como fenômeno social" que também contribuem para o estudo sociológico das crianças e da infância e constituem o campo teórico da nova Sociologia da Infância.

As teses apresentadas por Qvortrup são fortes e algumas também polêmicas. Em maior e/ou menor proporção, são aceitas no campo da Sociologia da Infância e fundamentam os principais objetos de estudo da área, que como já mencionamos anteriormente são: a infância como categoria social, do tipo geracional, e que ocupa lugar permanente na estrutura social (tese 2); e as crianças como atores sociais, coconstrutoras da infância e da sociedade (tese 5).

---

[44] Projeto Internacional Infância como Fenômeno Social: Implicações para Políticas Sociais Futuras, realizado entre 1987 e 1992, com patrocínio do Centro Europeu de Bem Estar Social, Política e Pesquisa, que pesquisou a infância em dezesseis países.

[45] Para conhecer mais detalhadamente as teses, sugerimos o acesso ao texto "Nove teses sobre a Infância como fenômeno social" publicado no nº 64 da revista Pro-Posições, em 2011.

A Sociologia da Infância questiona os discursos que foram/são histórica e socialmente produzidos sobre a infância e a criança e defende concepções diferentes sobre ambos. Para Jenks (2002, p.191),

> A infância deve ser vista como um constructo social na medida em que se refere a um estatuto social delineado por fronteiras que variam ao longo do tempo e através das sociedades, mas que são incorporadas na estrutura social e assim se manifestam através de determinados tipos de conduta que simultaneamente constroem. A infância diz então sempre respeito a um contexto cultural particular.

Sendo assim, os estudos sociais da infância rejeitam a padronização e homogeneização da infância e da criança e passam a considerar em suas discussões e análises os diferentes contextos culturais em que ambos são produzidos. Nascimento (2011 p. 41) destaca que "as crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino e feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade [...]" portanto, precisam ser consideradas como tal.

Para Abramowicz (2015, p.19) "a sociologia da infância pretende perscrutar as linhas dessa constituição da criança, da infância e dos seus rituais, seja pela perspectiva de raça, gênero, classe social, etc." A mesma autora ressalta que o campo da criança e da infância é muito novo e nasce rompendo um campo muito estruturado. Além disso, considera difícil a realização de pesquisas com crianças e a necessidade de se produzir novas metodologias. (ABRAMOWICZ, 2016)

Diferentes métodos e técnicas de pesquisas vêm sendo empregados para o estudo das crianças e da infância e destaca-se uma tendência geral na direção da substituição da pesquisa *sobre* crianças para as pesquisas *com* crianças, consequentemente, refletem um reposicionamento das crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa, e uma preocupação em escutar as crianças, e evidenciar suas perspectivas, interesses e direitos como cidadãos. (CORSARO, 2011).

"Os pesquisadores utilizam métodos de nível macro (p. ex., estudos em ampla escala, estudo demográfico e análise histórica) e métodos de nível micro (p. ex. entrevistas, etnografia e análise sociolinguística)" (CORSARO, 2011, p.71). O método etnográfico tem sido defendido como particularmente útil para o estudo da criança por permitir a escuta e a participação direta das crianças na produção de dados sociológicos (JAMES; PROUT, 1990). Qvortrup (2005), ao reconhecer a etnografia como uma metodologia importante, recusa qualquer pretensão de priorizar uma metodologia argumentando que "existem muitas formas

de reunir informações sobre as vidas das crianças e sobre a infância. Nenhum método isolado pode produzir todo o conhecimento" (p.75) e ressalta:

> A experiência mostra que não existem boas razões para discutirmos sobre a maior relevância de uma aproximação a nível micro ou macro; nem é obrigatório que todos abarquem todos os níveis em sua investigação. A escolha é feita parcialmente por inclinação e/ou temperamento. No final, porém, é um requisito do nosso problema investigacional – a infância – que seja vista do maior número de ângulos frutíferos possíveis. (p. 91).

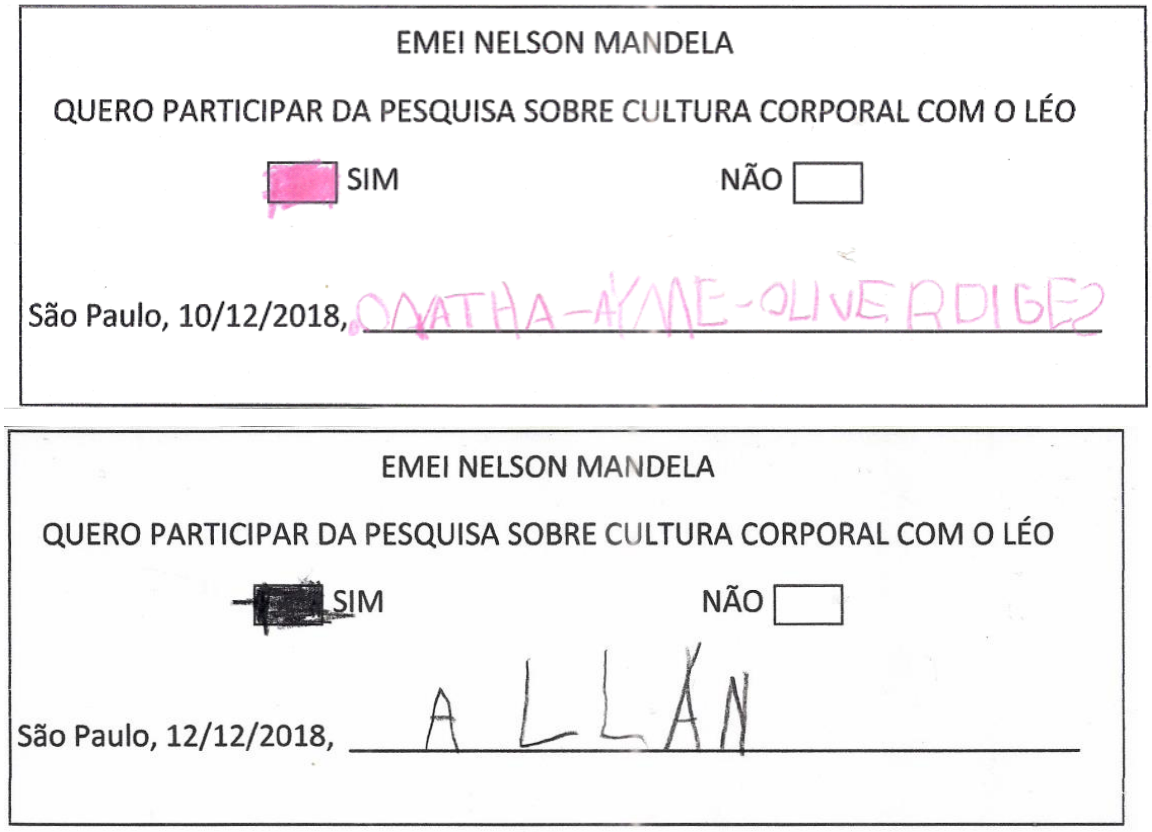
Alderson (2005, p. 420-421) considera que "a consciência crescente dos direitos da criança, e de outros grupos 'minoritários', inclusive as mulheres, tem preparado o terreno para envolver crianças como pesquisadoras". Ao discutir a atribuição do papel de pesquisadoras às crianças, destaca a flexibilidade dos métodos e assuntos de pesquisa, os cuidados para não "infantilizá-las, percebê-las e tratá-las como imaturas" e não fazer com que pareçam "ser ignorantes ou incapazes" diante de métodos complicados ou mal explicados pelos pesquisadores.

Diferentes autores e trabalhos (ALDERSON, 2005; CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2015; e outros.) chamam a atenção para as questões éticas da pesquisa com crianças. Tais questões residem, principalmente, nos conflitos entre os direitos universais de participação, proteção e provisão. Esses autores questionam a suficiência do consentimento dos pais e apontam para a necessidade de também buscar o consentimento das crianças, mesmo das menores. Isso pode ocorrer de diferentes formas, seja pela coleta da assinatura da criança, do anúncio oral ou da percepção das suas expressões e atitudes no contexto de investigação, por exemplo, quando uma criança se esconde de uma câmera ou chora na presença dela, isso pode significar seu desconforto e recusa em participar, e isso precisa ser considerado pelo pesquisador.

Consideramos oportuno abrir um parêntese para mencionar brevemente nosso procedimento ético com as crianças. A EMEI já dispunha de documentação dos pais autorizando o uso de imagem e voz das crianças nas atividades da unidade e considerando que a realização da pesquisa foi devidamente autorizada pela Diretoria Regional de Ensino, pela gestão escolar e, principalmente, pelo Conselho Escolar, e que se deu, exclusivamente, junto ao trabalho pedagógico da escola, não consideramos necessário requerer nova autorização das famílias, mas buscamos com nossas ações confirmar e valorizar o consentimento das crianças. Fizemos isso em momentos coletivos de conversas, onde falamos sobre a pesquisa e

perguntamos às crianças sobre a vontade de participar e também propusemos assinatura de um “documento”.

Figura 1: Modelo da ficha de consentimento para as crianças


EMEI NELSON MANDELA

QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA SOBRE CULTURA CORPORAL COM O LÉO

SIM NÃO

São Paulo, 10/12/2018, NATHA-AYME-OLIVERDIGE

EMEI NELSON MANDELA

QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA SOBRE CULTURA CORPORAL COM O LÉO

SIM NÃO

São Paulo, 12/12/2018, ALLAN

Fonte: produzida pelo autor.

Na conversa com as crianças reafirmamos que podiam escolher participar ou não, mostramos para elas o “documento”, lemos tudo que estava escrito com elas, o nome da escola, a declaração sobre a vontade de participarem da pesquisa, o local onde poderiam marcar sim ou não, o que significava marca/pintar o “sim”, e o que significava marca/pintar o “não”, e os locais para colocar a data e escrever os nomes. Algumas crianças, apesar de afirmarem que queriam participar, marcaram/pintaram a opção “não”, ou os dois quadrinhos “sim” e “não”, nesses casos conversamos com as crianças mais uma vez e algumas quiseram refazer, marcando apenas o “sim” e outras preferiram não refazer, então consideramos a declaração como negativa e não usamos imagens e falas dessas crianças. Esses momentos foram agitados e bem interessantes, não seria demais dizer que as crianças demonstraram alegria e satisfação por estar “assinando um documento” e declarando a vontade de participar da pesquisa.

Santana (2011 p. 276), discorrendo sobre as “metodologias participativas”, considera que “a principal premissa é o papel ativo da criança no processo de construção dos dados, sendo que a postura do pesquisador em relação às crianças é diferenciada desde o momento da solicitação de anuência até o momento da devolução dos dados”. Faria et al. (2009) também anunciam as dimensões “brincalhona”, “inventiva” e “transgressora” de metodologias não convencionais de pesquisas com crianças, que permitem e consideram suas expressões, seus relatos, suas histórias de vidas, seus desenhos, ou seja, suas culturas infantis.

Como vimos, os enunciados, discursos e teorização gestados e defendidos pela nova sociologia da infância têm sido incorporados e estão fundamentando o desenvolvimento de pesquisas com crianças nas últimas décadas. “Ainda que haja diferença nos estudos desenvolvidos, a concepção de criança como ator no campo social tem promovido outro tipo de conhecimento sobre as crianças” (NASCIMENTO, 2011, p. 51).

> O campo da Sociologia da Infância, entretanto, não é unânime. É composto por várias linhas teóricas com perspectivas analíticas e epistemológicas motivadas por determinados propósitos teóricos e modos de compreender a sociedade. Utilizando-se de outros referenciais, esse campo da Sociologia vem trazendo novas reflexões e, consequentemente, novas prescrições acerca do que é ser criança e como lidar com suas infâncias. (BARBOSA, 2015, p. 28)

Tebet (2013) considera que a Sociologia da Infância não deve ser tomada como “um referencial teórico-analítico”, nem como “um referencial metodológico” para o estudo das crianças ou da infância, mas como um campo de conhecimento composto por diversos referenciais teóricos, metodológicos e analíticos, ora complementares, ora antagônicos. Em sua análise das bases teóricas dos Estudos da Infância, evidencia diferentes autores da Antropologia, da Sociologia e da Filosofia sustentando diferentes abordagens de pesquisa em seu interior, sendo elas:

> 1- A Sociologia do Discurso da Criança e da Infância de James, Jenks e Prout fundamentada no pensamento pós-estrutural de Foucault, Deleuze, Guattari e Bataille;
> 2- A Sociologia da Infância Estrutural que vem sendo defendida por Jens Qvortrup, a partir de um referencial marxista;
> 3- A Sociologia das Crianças de William Corsaro respaldada na Sociologia de Goffman, Giddens e na Antropologia de Geertz;
> 4- A Sociologia da Infância Relacional de Leena Alanen e de Berry Mayall assente na teoria de Pierre Bourdieu. (TEBET, 2013, p. 43)

A análise de Tebet (2013) recai, principalmente, sobre o contexto europeu, porque focou a produção em língua inglesa. Abramowicz (2018) chama atenção que esse

enquadramento epistemológico não reflete, necessariamente, a produção brasileira, que se constitui próxima à Educação, em especial, à Educação Infantil. Implicando que "muitas das pesquisas brasileiras em sociologia da infância se constroem com os aportes da psicologia, por vezes de uma psicologia social" (p. 26). Entretanto, consideramos possível vislumbrar aproximações e distanciamentos de autoras/es nacionais com essas abordagens. Diante desse quadro epistemológico, devemos reconhecer que até aqui, recorremos a diferentes autores/as e perspectivas para considerar, especialmente, as compreensões partilhadas de forma comum, a saber:

> a) a infância é uma categoria de análise social; b) que a infância é uma construção social, histórica e cultural e c) que as crianças são sujeitos ativos co-construtores da infância e da sociedade, mas que estão sujeitas à ação das instituições e de outros elementos macroestruturais. (TEBET, 2013, p.44).

Contudo, "cada uma das afirmações importa, de modo distinto, às abordagens mencionadas". (TEBET, 2013, p.44) E considerando que a perspectiva cultural da Educação Física busca apoio nas teorias pós-críticas, conforme apresentamos no capítulo anterior, especialmente, da ampliação do diálogo com o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo, nas pesquisas mais recentes, ponderamos oportuno estreitar nosso diálogo com autores que demonstram uma interlocução mais próxima com a abordagem da *Sociologia do Discurso da Criança e da Infância*[46], em busca de melhor articulação com os aportes teóricos do currículo cultural.

Nesse sentido, tentamos nos aproximar dos trabalhos de Prout (2005; 2010), Abramowicz e Tebet (2017), Tebet (2013, 2017), Abramowicz (2007, 2011, 2017, 2018), Barbosa (2015), Kohan (2005, 2009, 2011) e (FARIA *et al*. 2015) e também seus interlocutores, a fim de compreender e explicitar ideias, concepções e propostas implicadas com a criança e a infância contemporânea e *pós-moderna*.

Os britânicos Alison James, Chris Jenks e Alan Prout são considerados os autores que inicialmente auxiliam na consolidação da *Sociologia do Discurso da Criança e da Infância*, suas primeiras obras contribuíram para constituir uma perspectiva sociológica de Estudos da Infância e já possuíam influência das ideias de Michel Foucault, ainda que pouco

---

[46] Também denominada *Sociologia da Infância Desconstrutivista* por Alanen (2001, 2010) e Hengst e Zeiher (2012). Porém Tebet (2013, p. 43) considera que a "perspectiva envolve, além da desconstrução de discurso, sua (re)construção, a partir de novas bases" e que "a sua principal característica é, sobretudo, a compreensão da infância como uma construção discursiva" , por isso adota a expressão *Sociologia do Discurso da Criança e da Infância* conforme proposta por Alanen (2012).

consolidadas. Foi a partir dos trabalhos de Jenks (2005) e Prout (2005) que o diálogo com esse filósofo e outros da mesma tradição filosófica foram evidenciados e conceitos como *transgressão, rizoma* e *ator-rede* são incorporados à discussão da infância. (TEBET, 2013)

A argumentação de Prout (2005; 2010) considera o contexto de grandes mudanças da *modernidade tardia* e o envolvimento da infância nos fenômenos decorrentes dela. O autor menciona que em meados de 1970, por exemplo, havia *uma crise cultural (ou representacional) da infância*, refletida em teses sobre o seu "desaparecimento[47]", que sinalizavam o enfraquecimento de fronteiras entre a infância e a idade adulta, mas, principalmente, uma inadequação das ideias sobre a infância e uma modificação do seu caráter.

> Para resumir, o encontro da Sociologia com a infância é marcado pela modernidade tardia. Mas, principalmente, neste sentido irônico: ao mesmo tempo em que os pressupostos sociológicos sobre a modernidade estavam desmoronando, eles se estendiam, tardiamente, à infância. [...] A Sociologia da Infância estabeleceu-se então, ela própria, dentro, e não além das oposições dicotomizadas da Sociologia moderna. (PROUT, 2010, p.734).

Entre essas dicotomias, o autor destaca e discute, por exemplo, a *estrutura* e *ação, natureza* e *cultura, ser* e *devir*, mas reconhece que elas não são as únicas, e que o trabalho com essas oposições produz novos conhecimentos, contudo elas,

> [...] desviam a atenção das mediações e conexões entre as oposições que erigem. Assim, excluem tudo o que se situe abaixo delas e entre elas, suprimindo sua dependência mútua e ocultando aspectos importantes sobre o modo como constroem as infâncias contemporâneas. (PROUT, 2010, p. 734)

Problematizando essas questões o autor propõe estratégias para incluir o *terceiro excluído*[48], são elas: *interdisciplinaridade, hibridismo, redes e mediações, mobilidade, e análise da relação entre gerações a partir da trajetória de vida*.

Para Prout (2010), o reconhecimento da infância como fenômeno complexo é a principal justificativa para ampliação de um diálogo interdisciplinar, capaz de explorar aquilo

---

[47] Referência à obra de Neil Postman, *O desaparecimento da infância*, 1982.

[48] Prout usa a ideia de terceiro excluído de forma similar ao autor italiano Norberto Bobbio, que anuncia "ele tenta encontrar seu próprio espaço entre dois opostos e, embora se insira entre eles, não os elimina […] eles deixam de ser duas totalidades mutuamente exclusivas, como as duas faces da mesma moeda, que não podem ser vistas ao mesmo tempo" (Bobbio, 1996, p.7). Contudo faz a seguinte ressalva: Bobbio, no entanto, fala de uma síntese superior, feita de oposições. Quanto a isso, não estou tão certo. Estou mais preocupado em situar o plano mais fundo onde essas oposições se erigem… ou desmoronam. Isso está mais próximo do ator-rede de Latour (1993) ou da noção de rizoma encontrada em Deleuze e Guattari (1988)". (PROUT, 2010, p. 739)

que é comum, bem como, as diferenças. Ele ainda considera que a complexidade da infância resulta do seu caráter híbrido, constituído nas "redes heterogêneas do social" que são "simultaneamente reais, como a natureza, narradas, como o discurso, e coletivas, como a sociedade" (LATOUR, 1993, apud PROUT, 2010, p. 740).

A teoria do *ator-rede* (LATOUR, 1993) é evocada por Prout (2005, 2010) como opção para superar a dicotomia ação/estrutura, pois,

> [...] em primeiro lugar, afirma que os atores podem ser de diferentes tipos: humanos, como no caso das crianças e adultos, mas também não humanos, como artefatos e tecnologias. Todos eles são tratados como híbridos de cultura e natureza, produzidos por redes de conexão e desconexão. Em segundo lugar, afirma que, em decorrência disso, os atores se apresentam em todos os tamanhos, dos pequenos, como a criança individual, aos grandes, como o Estado ou a mídia. É por isso que todos os atores são vistos como redes, embora possam aparecer e agir como pontos. Por detrás de cada ator, seja uma criança, seja o Estado ou a mídia, há uma rede complexa, mais ou menos unida, de pessoas e coisas. Redes que se estabilizaram aparecem como os objetos sólidos que a Sociologia moderna gostava de chamar de "estrutura" ou "sistema". Mas essas redes podem se tornar frágeis, e são sempre parciais e perecíveis. Podem surgir novas redes que ou se perdem no caminho, ou se estabilizam e crescem em escala. Em outras palavras, novas formas de infância aparecem quando se criam novos espaços de conexões em rede, por exemplo, entre crianças e tecnologias, como a TV e a *internet*. Essas novas redes podem se sobrepor e coexistir com outras mais antigas, mas também podem entrar em conflito com elas. Uma questão-chave, portanto, é saber que rede produz uma forma particular de infância ou de criança. (PROUT, 2010, p. 741).

A mobilidade e o fluxo entre fronteiras também são apontados por Prout (2010) como elementos que apresentam implicações para pensar a infância. Nesse aspecto, o autor considera diferentes elementos, entre eles, os diferentes movimentos migratórios, o confinamento aos espaços privados, as configurações familiares, os fluxos de produtos, informações, valores e imagens, etc. "Os atores híbridos, pessoas e coisas, que se movimentam em e entre diferentes locais, todos têm um papel na construção daquilo que emerge como "infância". É preciso retraçar esses movimentos para compreendê-los melhor". (PROUT, 2010, p. 744)

O conceito de "relação entre gerações" (ALANEN, 2001) também é examinado por Prout (2010), ele considera importante "manter o processo geracional aberto e sem um propósito determinado, e a pluralidade e o alcance dos 'ordenamentos geracionais' abertos à investigação". Nesse sentido propõe "considerar o interesse para o estudo da infância de um outro conceito relacional – o da trajetória de vida" (p. 746)

> A análise da trajetória de vida é um tema amplo, que inclui tempo histórico (gerações e coortes), tempo individual (história de vida e biografia) e tempo institucional (carreiras, sequências e transições). Nas três abordagens, a trajetória de vida é entendida como uma sequência de estágios ou configurações de *status* e transições na vida que são cultural e institucionalmente demarcadas, do nascimento até a morte. (PROUT, 2010, p.746)

Tebet (2017) em diálogo com autores pós-estruturalistas, principalmente, Foucault, Deleuze e Guattari, parte da compreensão da infância como construção social discursiva e adere ao proposto por Moruzzi (2012; 2017) defendendo que a infância pode ser entendida como um *dispositivo*[49], ou como *dispositivo de infantilidade*, conforme pensado por Corazza (2002; 2017). Por isso, propõe traçar uma cartografia da infância e identificar as linhas desse dispositivo. Nessa perspectiva ela anuncia,

> Creio que seja possível afirmar que as distintas imagens de crianças que orientam nossos discursos podem ser compreendidas como as linhas de visibilidade da infância. As linhas de enunciação incluem leis, enunciados científicos, proposições filosóficas e ainda os programas das instituições educativas. O adultocentrismo, tão citado atualmente, compõe a linha de força que constitui a infância. Podemos pensar ainda nas linhas de subjetivação como o espaço das produções infantis, espaços das individuações (SIMONDON, 2003, 2011). Compondo esse emaranhado de linhas, localiza-se ainda a linha de fuga, de ruptura: infância como experiência; devir-criança. Essas são as linhas que traçam o plano de organização da infância. (TEBET, 2017, p.137,138).

A autora cita “imagens de criança” constituídas ao longo da história e argumenta que são elas que tornam visível a infância em cada período. Com apoio em Kohan (2003) destaca imagens no âmbito da Filosofia, a partir da obra de James, Jenks e Prout (1998) no campo da educação, abrangendo o que os autores denominam “Estudos das Crianças” e também na Sociologia da Infância. As imagens “são linhas que constituem o dispositivo da infância” (p.138) e, cada uma delas, “configura-se um *regime de verdade*[50] específico no interior do qual produzem-se um conjunto de práticas institucionalizadas de produção de sujeitos” (p.141).

> De modo geral, é possível afirmarmos que essa infância moderna prescrita às crianças tem como algumas de suas principais características: i) o não trabalho

[49] A autora usa o conceito de dispositivo presente na obra de Foucault (1982, p.244) como algo que “engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas".

[50] "Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro" (FOUCAULT, 1986, p.12)

> (criança não trabalha), ii) a experiência lúdica (criança brinca), iii) a experiência escolar (toda criança – no Brasil, a partir de 4 anos de idade – deve frequentar a escola), iv) a experimentação sexual interditada (a sexualidade é algo reservado aos adultos) e v) pela dependência (a criança legalmente é ainda incapaz e deve sempre estar sob a tutela de um adulto, preferencialmente da família, ou, na pior das hipóteses, sob a tutela do Estado. Essas são as linhas de enunciação do dispositivo da infância moderna ocidental. (TEBET, 2017, p.143)

Abramowicz (2007) utiliza a ideia de infância proposta pelo filósofo italiano Agamben, como experiência para propor uma *educação como prática da diferença.* Para tanto, questiona as pedagogias e os pedagogos que estão a serviço da construção de determinada visão de *povo*, apresentando como contraponto o conceito de *multidão*[51]. A autora argumenta que,

> Este momento pós-moderno que anuncia a passagem da sociedade disciplinar para a de controle, do imperialismo para o império, da nova forma de poder cujo objetivo é o poder sobre a vida, da passagem do povo para a multidão, impõe questões complexas para a educação as quais são extremamente necessárias encarar e equacionar, ao mesmo tempo em que é preciso aproveitar a crise, a ideia da multidão já que por ela tudo vaza, para pensar uma educação para a 'multidão' e não mais para o povo. (ABRAMOWICZ, 2007, p. 5)

A educação como base para produção do povo é feita na perspectiva da igualdade e da homogeneidade. Nessa lógica, busca-se ensinar e deseja-se que crianças diferentes aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo, a partir dos mesmos procedimentos, ou seja, uniformizam-se os desejos e pasteurizam-se as singularidades. Em sentido contrário, Abramowicz (2007) propõe uma educação apoiada no conceito pós-moderno de 'multidão' que "possui um potencial de engajamento e mudança, em suas formas plurais, baseadas na diferença, uma multiplicidade" (p. 4).

> Criança é multiplicidade. Infância tem sido pensada como una. A criança guarda uma relação com a multidão e a forma como tem sido configurada a infância guarda uma relação com o povo. Juridicamente, as crianças são definidas como pessoas na faixa etária entre 0 e 12 anos, é um intervalo populacional e abarca todas as crianças; é uma ideia que guarda relação com a multiplicidade, há bilhões delas, de todos os jeitos e em toda a parte. Já a infância tem sido construída como um bolsão de sentidos que se sobrepõe a todas as crianças. A infância no ocidente (é importante ter claro que ocidente também é uma categoria analítica) é uma teia e um conjunto de sentidos de caráter normativo que, de maneira geral, prescreve o seu brincar, a sua sociabilidade, estética, higiene, hábitos etc., e enfatiza o caráter normalizador e disciplinar do que é ser criança. Esta visão revela uma concepção de criança que deve ter determinada infância para desabrochar no adulto. O foco é o adulto. A criança e sua infância prescrita é um interregno. Desta forma, ela é vista como aquela que tem ou não infância. A criança é educada no interior do que é ter uma infância, mas na direção de se tornar um adulto. (ABRAMOWICZ, 2007, p.12)

[51] O conceito de multidão é utilizado pela autora conforme reelaboração proposta por Hardt e Negri (2002).

A autora (idem) propõe transpor para a Educação Infantil "as premissas de Deleuze e Guattari de pensar diferente sobre o sujeito" para que possamos "vislumbrar maior potência para a diferença". (p. 9) Menciona a ideia das *cem linguagens*[52], "no interior de uma educação *com* a criança, em que as afectibilidades criem novas redes de solidariedade e de pensamento para que a possibilite um devir-criança". (p.13) E nos desafia a pensar que,

> A escola de educação infantil tem como função prioritária promover a infância, já que nem todos a têm. Desse modo, há que se inventar estratégias educacionais promotoras de infância e de devir(es), modelos de diferenciação, para que todas possam diferir e experimentar. O desafio posto para o professor de educação infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam o devir, mas o implementem, portanto o desafio do professor de educação infantil é o de implementar o exercício da infância. O professor deveria criar condições para que as crianças pequenas possam exercitar as suas potências a partir do exercício da infância. (ABRAMOWICZ, 2007, p.14)

Em obras posteriores, a autora apoia-se novamente em Deleuze, desta vez na noção de *Imagem do Pensamento*, e considera a *invenção* como imagem de pensamento interessante para a pesquisa com crianças, propondo colocá-la (a invenção) no centro das pesquisas (ABRAMOWICZ, 2011). E também problematiza o "paradoxo atual" da *Educação Infantil sem infância*, onde as crianças são *escolarizadas, alfabetizadas precocemente* e vivenciam como consequência o *fracasso escolar, racismo precoce, interdição do corpo, da brincadeira e da alegria*. (ABRAMOWICZ, 2017). Apresentando como contraponto que,

> Precisamos nos opor às pedagogias suplicantes e prescritivas. A maior potência e possibilidade de uma criança está no tempo aión, ou seja, um tempo que é a própria infância. Infância como experiência. O fragmento 52 de Heráclito diz que "aión é uma criança que brinca (literalmente 'criançando'), seu reino é o de uma criança". Se há uma nova possibilidade de Educação Infantil, é na própria infância que temos que buscar. (ABRAMOWICZ, 2017, p.25).

Kohan (2009) considerou que a infância exige pensar uma temporalidade diferente, que extrapola o tempo, as etapas da vida e as fases de desenvolvimento. Também apoiado no escrito de Heráclito considera que "aión, o tempo infantil, é o tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, presente e futuro, mas com a afirmação intensiva de um outro tipo de existência". E ressalta que nesse tempo a criança reina, porque é

[52] Referência à proposta do italiano Loris Malaguzzi.

retirada do tempo cronológico “onde ocupa o lugar de debilidade, e a situa em outro tempo, onde ocupa o espaço máximo de poder e é soberana”. (p.49).

Kohan (idem), analisando discursos filosóficos, destaca maneiras de pensar a infância e a educação da infância. Na Grécia Clássica encontra em Platão, Aristóteles e Kant os sentidos de *negatividade* e *ausência*, onde a referência são os adultos e a infância uma etapa a ser superada ou uma possibilidade evolutiva do ser humano. E com apoio de filósofos contemporâneos como F. Nietzsche, J. F. Lyotard, G. Agamben, G. Deleuze e J. Derrida, reconhece diversas criações conceituais, onde a criança é tratada como possibilidade de rupturas com o mundo já existente e de criar novas estéticas da existência.

O autor (idem) considera a obra *Assim falou Zaratustra* de F. Nietzsche “onde encontramos de forma mais radical um novo pensamento a respeito da criança” (p.46). Para ele “não há espírito mais afirmativo, criativo e livre, no Zaratustra, do que o de uma criança”. (p.47) É o próprio Zaratustra quem afirma que “a criança é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação”. (NIETZSCHE, 1998/1883 apud KOHAN, 2009, p.46).

Kohan (idem) considera que “em quase todos os filósofos contemporâneos mais influenciados por Nietzsche podem se notar ecos desta concepção da criança como criança e não como algo a ser criado”. (p.47) Como exemplos ele cita: Lyotard (1997, p.44-45 apud KOHAN, 2009, p.47) quando diz que “a infância está, desde sempre, numa temporalidade sem cronologia, sem antes e depois, incrustada no corpo, sendo o próprio corpo para toda a vida”; o italiano Giorgio Agamben que mostra que “se bem é verdade que a infância é a ausência da linguagem, não é menos verdade que a adultez é a ausência da possibilidade de se inscrever na linguagem, porque já se está dentro dela”. (AGAMBEN, 2005, apud KOHAN, 2009, p. 47-48); Gilles Deleuze que cria o conceito de “devir-criança”.

> Devir-criança não é se tornar uma criança, mas se encontrar no tempo, Chrónos, da infância. Devir é se encontrar no acontecimento, no movimento, na multiplicidade, com algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias. Um devir é algo “sempre contemporâneo”, criação cosmológica: um mundo que cria e a criação do mundo (DELEUZE; PARNET, 1998 apud KOHAN, 2009, p.50).

E ainda busca em Derrida (2000) as noções de *estrangeiridade* e *hospitalidade* para afirmar que “os infantes são estrangeiros, falam outra língua, não falam a nossa língua e, contudo, temos que acolhê-los" e questionar:

> Como acolher esses infantes-estrangeiros? Como receber a infância? Que perguntas fazer-lhe? Que língua falar-lhe? Que convite propor-lhe? Com que forças acolhê-la? Qual hospitalidade oferece-lhe? Como não sucumbir perante a tentação de acabar com a infantilidade da infância, em nome da tolerância, da solidariedade, do diálogo, e de tantas outras palavras bem pronunciadas? (KOHAN, 2009, p. 52)

> Quem sabe, habitar outras terras filosóficas das que estamos acostumados a habitar nos permita sermos outros professores dos que estamos habituados a ser, dispor outros lugares de aprendizagem para nós e para a infância estrangeira que acolhemos. (KOHAN, 2009, p. 60)

Pensar as práticas educativas na Educação Infantil como "espaço de diáspora" foi a proposição de Abramowicz e Cruz (2015). Apoiadas na produção de Avtar Brah no seu livro *Cartografias da Diáspora* e com interlocução mais estreita com o pós-colonialismo em Homi Bhabha, Stuart Hall e Paul Gilroy, mas sem desconectar de Deleuze e Guattari, afirmam que,

> É no espaço da diáspora que a diferença se dá como relação social, propiciando experimentações subjetivas, outras formas identitárias e singulares que invertem ou produzem novas/outras formas de se constituir crianças e infâncias e que fazem fugir a lógica historicamente hegemônica vinculada a uma só raça, a uma normatividade sexual, a uma cultura e a uma classe social, e que vêm excluindo há anos coletivos enormes de crianças. (p.175).

Abramowicz (2018) propõe uma Educação Infantil cuja concepção seja constituída pela *diferença* e defende a ideia que sua função seja ajudar as crianças a pensar. Apoiada em Nietzsche, afirma que "Pensar é criar. É Inventar. É experimentar!" (p. 38). Na esteira das leituras de Ulpiano (1995) sobre Platão e Proust, destaca que o "pensamento é da ordem do involuntário" e que "emerge se alguma coisa que vier de fora forçá-lo a pensar". E com Deleuze que "o pensamento é uma multiplicidade", e para haver pensamento é necessário um *encontro*. (p. 39).

A novidade dos conceitos e concepções defendidos no campo da Sociologia da Infância, especialmente, no Brasil, onde essas discussões ganharam notoriedade apenas recentemente, no início do século XXI, nos permite considerar que estamos diante de um novo desafio para a Educação, uma provocação político-pedagógica para escolas e docentes que ao tomarem contato com essa discussão, também podem/devem repensar políticas, práticas, espaços, tempos e relações com a infância e as crianças, considerando sua agência, direitos, culturas e multiplicidade.

Nesse sentido, Barbosa (2015) considerou as creches (é nós incluímos aqui a pré-escola) como lugares privilegiados para uma *prática pedagógica pós-estruturalista*, destacando que,

> Novas relações pedagógicas e sociais poderiam engendrar novas subjetividades e consequentemente novas possibilidades de agência. Pensar-se diferente para tornar-se diferente. Entendemos como uma proposta pedagógica pós-estruturalista uma educação não-linear, não fragmentada, não hierarquizada, não seriada, onde as relações e não o conteúdo sejam o foco. Onde também os profissionais da educação tenham suas relações valorizadas e refletidas. (BARBOSA, 2015, p. 79)

A pesquisadora sueca Liselott Olsson (2017) compartilhou exemplos empíricos a partir de sua participação em projetos realizados em pré-escolas de Estocolmo, onde professores e pesquisadores buscaram realizar um movimento contrário e alternativo à concepção neoliberal de educação, que se expandiu na Suécia no início da década de 1990. Com inspiração inicial em pré-escolas do norte da Itália, Reggio Emilia (a imagem da criança como coconstrutora do conhecimento e da cultura) no trabalho de Michel Foucault (regimes discursivos e produção da verdade) realizaram experiências práticas que posteriormente foram questionadas e repensadas.

> Em resumo, o que havia se tornado o desafio mais recente para a prática e a pesquisa foi encontrando formas de recuperar o movimento e a experimentação na subjetividade e na aprendizagem. Tanto na prática quanto na teoria havia uma necessidade urgente de encontrar formas de trabalhar com a mudança como algo continuamente em andamento. Formas de trabalhar, de maneira prática e teórica, com as forças motrizes em jogo, antes que voltassem a se assentar nos novos padrões. Os professores e pesquisadores também desejavam aperfeiçoar as ferramentas pedagógicas e didáticas no que diz respeito ao conteúdo e forma das pré-escolas. Estávamos também esperando por algo mais do que crítica. Estávamos cansados de criticar em vão a orientação neoliberal. Mesmo porque, nunca estivemos nem mesmo perto de desestabilizá-la. Era forte demais. Nós queríamos encontrar ferramentas teóricas que favorecessem e apoiassem, *ao mesmo tempo*, uma conscientização dos estereótipos e a criação de novas alternativas. Nós aqui encontramos vários recursos teóricos, por exemplo, na filosofia (Gilles Deleuze e Félix Guattari), na teoria política (Brian Massumi) e na semiótica social (Gunter Kress). (OLSSON, 2017, p.32)

O relato de Olsson (2017) nos coloca diante de uma luta gigantesca, mas também nos fala de ferramentas e recursos para enfrentar essa peleja coletivamente, sem respostas prévias, sem certezas, sem prescrições. Não se trata de saber “como se faz” ou “como os suecos fizeram”, mas sim de criar, inventar e experimentar possibilidades, nas nossas aulas, nas nossas escolas, com as nossas crianças, por que, “se há uma nova possibilidade de educação infantil, devemos buscá-la na própria infância” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 41).

Certamente, ainda existem muitas outras ideias e discussões que poderiam ser exploradas na abordagem da *sociologia do discurso da criança e da infância*, mas não é possível, e nem temos intenção de esgotá-las aqui. Nosso interesse em reconhecer e

evidenciar essa produção é, principalmente, identificar potenciais, oportunidades e desafios que o diálogo com essas referências nos propõem, e como nos ajudam pensar e problematizar as práticas pedagógicas na Educação Física cultural, especificamente, aquelas que desenvolvemos com crianças pequenas (4 a 6 anos) durante as tematizações de práticas corporais no contexto da pesquisa.

4. CAMINHOS DE PESQUISA

Concepções iniciais...

A presente pesquisa se inscreve no campo da Educação, portanto no domínio das Ciências Humanas e Sociais, que se apoiam na concepção de que a cultura se produz nas relações e que nenhum fenômeno está fora da história, ou seja, de certa temporalidade e duração. Investigar nesse campo se constitui como uma "aventura pensada" com objetivo de produção sistemática de conhecimento e atividade política que, portanto, não subtrai o pesquisador do universo pesquisado (MACEDO, 2009).

Nas Ciências Sociais e Humanas já está explícito que existe uma identificação entre o fenômeno/objeto e o investigador/pesquisador. Minayo (1994), Chizzotti (2006) e Macedo (2004; 2009) e outros/as já exploraram essa questão em seus trabalhos, tendo esse último afirmado que "o objeto construído não pode ser compreendido na ausência de seu respectivo construtor" (2004, p. 244).

> A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos, como lembra Lévis Strauss (1975): 'Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte da sua observação' (p. 215). (MINAYO, 1994, p. 14)

Portanto, alertamos que as escolhas metodológicas para o desenvolvimento desta pesquisa foram permeadas por diversos fatores, principalmente, pelas opções políticas e concepções epistemológicas que nutrimos neste momento de vida/formação. Cabe-nos explicitar algumas destas compreensões, mas, desde já, informamos que nenhuma delas foi tomada por verdade irrefutável, mas como entendimento que orienta e justifica as escolhas que realizamos durante a investigação.

A perspectiva de ciência e conhecimento na qual apoiamos nosso estudo, em consonância com o referencial com o qual estamos dialogando, é referenciada por Santos (2010) para quem *todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento; e todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*. Esses elementos caracterizam o "paradigma emergente" que é defendido pelo autor junto com a convicção de que "todo conhecimento científico é

socialmente construído, que o seu rigor tem limites inultrapassáveis e que sua objectividade não implica a sua neutralidade". (p. 9).

> O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica.
>
> (...)
>
> A transgressão metodológica repercute-se nos estilos e géneros literários que presidem à escrita científica. A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 77-78)

A argumentação do autor e seu incentivo à "transgressão metodológica" e ao exercício do "critério e imaginação pessoal do cientista" nos impulsionaram para uma tentativa de distanciamento da racionalidade moderna e da perspectiva monolítica de ciência e pesquisa, e em medida inversa, para um ensaio de aproximação aos desafios da ciência pós-moderna. Reconhecemos que essa é uma tarefa difícil, pois além da nossa pouca maturidade acadêmico-científica, também nos constituímos e somos agenciados na/pela racionalidade moderna; estamos vinculados e comprometidos com as normas de um programa de pós-graduação; sujeitos aos processos de avaliação, entre outras coisas.

Contudo, agenciados pela leitura de Paraíso (2012), nos encorajamos a iniciar a pesquisa sem um método previamente definido para seguir, mas acompanhados de *premissas*, *pressupostos*[53] e *procedimentos gerais*[54] das metodologias pós-críticas em Educação. A autora destaca que tais metodologias são fabricadas/inventadas a partir de temas centrais das teorias pós-críticas, e que nelas podemos "encontrar saídas contra o aprisionamento e a

---

[53] Nosso tempo vive mudanças significativas na educação; educamos e pesquisamos em um tempo diferente; os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outros; a verdade é uma invenção, uma criação; o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz; o sujeito é um efeito das linguagens; nas escolas, nos currículos e nos diferentes artefatos estão presentes relações de poder de diferentes tipos – de classe, gênero, sexualidade, idade, raça, etnia, geração e cultura; os raciocínios operados na educação são generificados; a diferença é o que vem primeiro e é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas. (PARAÍSO, 2012)

[54] 1) Articular e "bricolar"; 2) Ler; 3) Montar, desmontar e remontar o já dito!; 4) Compor, decompor e recompor; 5) Perguntar, interrogar!; 6) Descrever; 7) Analisar as relações de poder; 8) Multiplicar; 9) Poetizar; 10) Estar à espreita. (PARAÍSO, 2012)

fixidez de sentidos, os essencialismos, o “é isso” ou o “deve-se fazer assim””. (PARAÍSO, 2012, p. 32).

A partir dessas ideias, quando iniciamos as atividades no campo nos deixamos afetar pelos acontecimentos para pensar as maneiras de interação com os diferentes sujeitos, bem como, as estratégias para produzir informações e a própria pesquisa. Isso não significa que desconsideramos ou não tivemos como referências algumas abordagens e técnicas de pesquisas já consagradas, mas sim que tentamos não aprisionar nosso olhar e nossas interações nestas. Sendo assim, optamos em descrever criticamente os caminhos e interações que realizamos, despreocupando-nos com nomenclaturas, rótulos e ou classificações metodológicas *a priori*. Talvez, ao final, seja possível visualizar um “método”, um processo criativo (MACEDO, 2009), ou apenas, contemplar as tramas que se produziram, já que “a ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que activa. A qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha”. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 86)

Encontros Iniciais...

Quando submetemos o projeto para seleção no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação tínhamos dois grandes interesses: 1) produzir uma pesquisa com participação e colaboração efetiva de atores/atrizes do currículo cultural; 2) que a pesquisa se desenvolvesse no contexto da Educação Infantil e considerássemos as crianças e suas vozes como informantes e interlocutores. Como sempre ocorre no início do curso, o projeto ficou em suspenso para cumprimento de créditos e, no diálogo com o orientador, com os colegas de grupo de pesquisas, nas disciplinas cursadas, ou seja, nos diversos encontros e acontecimentos, outras ideias foram pensadas.

Ao longo do primeiro ano de atividades, o encontro com a colega Marina Basques Masella[55], durante as reuniões do GPEF, foi essencial para os encaminhamentos e algumas definições da pesquisa. Durante as reuniões ficamos próximos e realizamos atividades em grupo, esses tempos foram oportunidades de nos conhecermos, conversarmos e entre tantos assuntos, ela falou algumas vezes sobre seu trabalho em uma escola de Educação Infantil e as experiências com o currículo cultural e, nós, sobre as expectativas e interesses de pesquisa.

[55] Todos os nomes citados no trabalho são reais e a divulgação foi devidamente autorizada.

Poucos meses depois já estávamos falando da possibilidade de realizar o trabalho na escola em que atuava e com sua parceria, então pedimos que verificasse essa possibilidade de acolhimento da pesquisa na instituição e mediasse uma interlocução com a equipe de gestão.

Marina acolheu de forma muito positiva e afetuosa a possibilidade de parceria para realização da pesquisa e considerou que seria interessante porque ela julgava estar iniciando sua apropriação com o referencial da proposta, iniciaria no ano seguinte sua primeira atuação como professora regente de classe, porque até o momento atuava como professora de módulo[56], e também estava gerindo o território da "cultural corporal" existente na linha de tempo da escola[57], mas sentia dificuldades. Além disso, também mencionou que o grupo de professoras havia demandado formação para melhorias do trabalho com as práticas corporais na escola.

Intensificamos os diálogos, Marina falou sobre meu interesse de conhecer a escola e da possibilidade de realizar uma pesquisa com elas e a ideia foi bem acolhida por colegas e gestora. Aguardamos findar o mês de janeiro de 2018, em virtude das férias, e fizemos contato com a diretora no dia 05/02/18 por e-mail. Devido às demandas de início do ano, ela agendou a primeira reunião apenas para o dia 26/02/18 e nesse mesmo dia iniciamos o estabelecimento de uma parceria para realização da pesquisa, conforme registro realizado em diário de campo.

> *Apresentei-me contando um pouco da minha trajetória na Educação/Educação Física e resumidamente uma proposta da pesquisa. Entreguei documentos comprobatórios de minha identificação como discente do Programa de Pós da FEUSP e cópia do projeto de pesquisa (versão da seleção). Durante a apresentação, Cibele mostrou-se bastante interessada no projeto e citou a avaliação realizada na escola (indicadores de qualidade) onde o grupo constatou insatisfação com relação aos aspectos da cultura corporal e interesse em tratar o assunto nas formações da equipe, considerando que minha proposta dialogaria com essa demanda da escola. A coordenadora Solange chegou ao meio da conversa, ouviu parte da minha apresentação e concordou que a proposta dialoga com os interesses de formação da equipe. Nesse momento já foi realizado um levantamento de datas no cronograma da escola para possíveis dias de realização da formação em horários de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) ou Reuniões Pedagógicas (RP). Foram selecionadas quatro datas, sendo três em dias de quinta-feira 05/04; 26/04; 07/06 (JEIF – 10:00 as 11:30 Grupo 1 / 12:30 as 14:00 Grupo 2) e uma sexta-feira dia 15/06 (RP).*
>
> (DC[58], 26/02/18)

[56] Trata-se de uma função prevista na rede municipal de São Paulo. São professoras igualmente concursadas que assumem a regência nas classes quando ocorre ausência de alguma professora, quando não há ausência colabora nas atividades escolares conforme demandas indicadas pela gestão. Atuam com Jornada Básica Docente JBD = 30 horas – 25horas em regência + 5 horas atividade.

[57] Quando falamos em *linha do tempo,* estamos nos referindo a uma rotina de horários organizada para os grupos e quando nos referimos a *território da cultura corporal*, trata-se do momento da rotina e espaço destinado à realização das atividades relacionadas às práticas corporais.

[58] Diário de Campo - DC.

Após esse primeiro momento acordamos uma nova reunião em quinze dias, tempo no qual buscamos identificar os trâmites junto à Diretoria Regional de Ensino para conseguir autorização para realização da pesquisa e no qual elaboramos um primeiro plano de ação (Apêndice C) para os quatro encontros de formação. Contudo, em virtude de paralisação das professoras e da luta dos demais servidores municipais contra a aprovação do PL nº 621/2016 – SAMPAPREV, só foi possível retornar à escola no dia 26/03/18.

Nesse segundo encontro fui recebido pela coordenadora e

> *Apresentei a proposta de plano de trabalho para ela que considerou adequado e bem estruturado. Durante a apresentação das ideias, Solange também mencionou a questão dos indicadores de qualidade e do interesse da escola de melhorar o trabalho com a cultura corporal. Deixei copia do plano para que pudesse analisar posteriormente com a equipe e sugerir adequações. Conversamos sobre aspectos do projeto pedagógico da escola e a coordenadora me convidou para conhecer a estrutura da escola. Após um passeio pelos espaços ainda fiquei na escola aguardando a chegada da diretora, enquanto isso fiquei lendo uma cópia do projeto pedagógico da escola. Ao chegar Cibele me cumprimentou na entrada, mas não pode me receber, logo que ela entrou na sala um grupo de pessoas, que eu suponho sejam professoras, entrou na sala. Solange veio até mim e informou que Cibele não teria observações sobre o plano de trabalho e apenas questionou se já havia conseguido autorização da DRE para iniciar a pesquisa. Eu informei que ainda não, mas que faria isso com brevidade. Diante disso a gestora também indicou que apenas disponibilizaria os documentos oficiais da escola quando houvesse autorização formal.*
>
> (DC, 26/03/18)

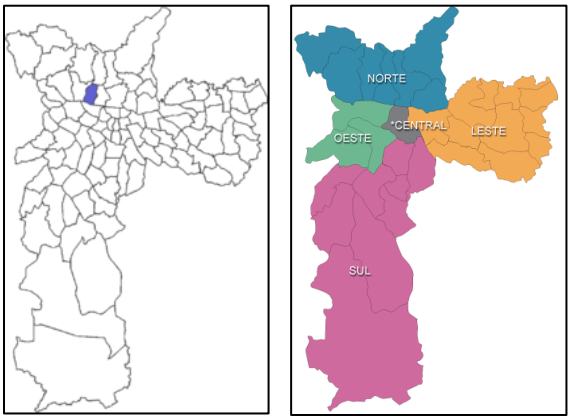
No dia seguinte nos dirigimos à Diretoria Regional de Ensino da Freguesia do Ó/Brasilândia com um oficio (Anexo A) endereçado à Diretora Regional solicitando a realização da pesquisa. Um dia depois já recebemos comunicação da supervisora da escola a época, indicando necessidade de complementar a documentação para atender aos itens do Memorando Circular nº 003/2017/SME (Anexo B). Cerca de duas semanas depois, mais precisamente no dia 09/04/18, a DRE emitiu documento autorizando a realização da pesquisa (Anexo C) e na mesma semana iniciamos as atividades em campo.

EMEI Nelson Mandela[59]...

Figura 2: Fachada da escola e placa de identificação (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Figura 3: Localização do bairro do Limão e zonas do município de SP



Fonte: imagens disponíveis na internet.

A Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela está localizada no Bairro do Limão, no distrito do Limão, localizado na Zona Norte do município de São Paulo. Constituído a partir de antigas chácaras, sua urbanização se iniciou na década de 1930. Em 1964, tornou-se subdistrito do município de São Paulo.

Atualmente, o Limão é considerado um bairro de classe média e com grande atividade industrial. Conta com uma boa infraestrutura de transportes, possuindo amplas avenidas, das quais se destacam a *Avenida Inajar de Souza*, a *Avenida Celestino Bourrol*, (onde está localizada a EMEI), a *Avenida Engenheiro Caetano Álvares*, a *Avenida Nossa Senhora do Ó* e a *Avenida Deputado Emílio Carlos*. O bairro é sede de muitas empresas, tais como o jornal *O Estado de S. Paulo*, o hipermercado *Carrefour* (próximos à EMEI) e vizinho dos bairros, da Lapa, Barra Funda, Freguesia do Ó, Pompeia e Casa Verde. Também encontramos no bairro do Limão uma tradicional escola de samba de São Paulo, a *Mocidade Alegre*, posto de saúde, próximo ao Hospital de Vila Nova Cachoeirinha, indústrias, um grande número de residências, escolas públicas e particulares e variados serviços[60].

A EMEI Nelson Mandela está vinculada à Diretoria Regional de Educação (DRE) Freguesia do Ó/Brasilândia. Até junho de 2016 chamava-se EMEI Guia Lopes passando à

---

[59] O conselho escolar discutiu e aprovou por unanimidade a divulgação do nome da escola nos relatórios e trabalhos originários da nossa pesquisa. Ver copia da ata em anexo D.

[60] Essas informações foram extraídas da Wikipédia, a enciclopédia livre, e estão disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bairro_do_Limão acesso em 11/10/2018.

nova denominação em 28/06/2016, através da Lei 16.463/2016[61]. A escola foi vítima de crime de racismo através de pichações nos muros no ano de 2011, após esse acontecimento, a comunidade escolar se empenhou em um movimento político que resultou o pleito e a concessão de mudança do nome pela Câmara Municipal de São Paulo. O episódio da pichação foi um marco na história da EMEI e fortaleceu a luta da equipe pedagógica e da comunidade escolar pela promoção de uma educação antirracista, que ganhou visibilidade na rede de ensino e em diferentes meios de comunicação[62].

Figura 4: Pichações no muro e portão da escola, outubro de 2011. (fotomontagem)

Fonte: Acervo da EMEI.

A escola ocupa uma boa área e conta com excelentes espaços, composta por quatro pavimentos térreos interligados, no primeiro estão dispostas a secretaria e a sala da direção, sala das professoras, sala da coordenação, brinquedoteca e duas salas de convivência, além de dois banheiros para adultos e um infantil. No segundo existe mais uma sala de convivência, dois banheiros grandes com chuveiros e vasos sanitários, uma grande área coberta com mesas e cadeiras dispostas que cumpre a função de refeitório, uma cozinha com despensa, uma sala de multimídia, almoxarifado e área de refeição dos servidores. O terceiro bloco conta com mais quatro salas de convivência, dois banheiros e uma área de circulação coberta chamada de anexo. E o quarto pavimento na verdade é uma pequena sala que funciona como sala de leitura.

Além disso, o espaço escolar conta com áreas abertas que estão dispostas com as seguintes funções: um espaço utilizado como estacionamento, uma área de artes/pintura e cozinha experimental, um espaço gramado amplo, uma horta suspensa, uma quadra de cimento, uma área de parque com brinquedos espalhados, um espaço multifuncional, uma

[61] http://sedin.com.br/new/index.php/lei-no-16-4632016-alteracao-nome-de-emei-guia-lopes-para-emei-nelson-mandela/

[62] Isso pode ser verificado por consulta simples em sites de buscas na internet. Como sugestão utilizar como unitermos Emei + Nelson Mandela + crime + racismo.

área com redes, um espaço com pequenas mesas e outro espaço externo que funciona como extensão da brinquedoteca.

Como tentativa de apresentar o espaço do ponto de vista estrutural, exibimos algumas imagens produzidas nos primeiros dias em que estivemos na escola. Consideramos que elas também dão sentido à investigação e compõem o percurso desenvolvido até o momento. Além disso, ao longo do relatório faremos referência a situações vivenciadas nesses locais.

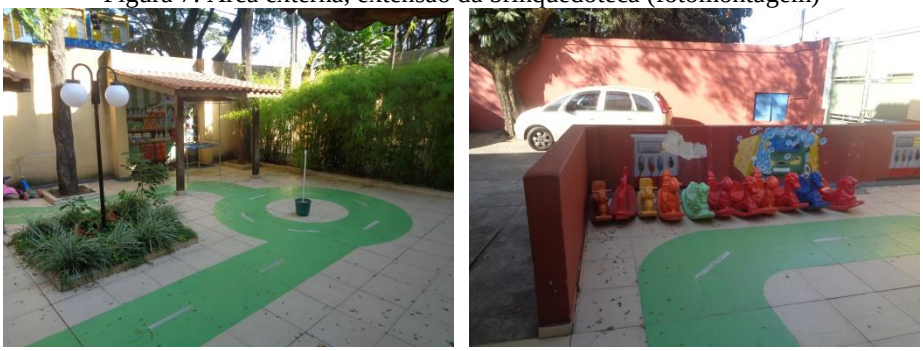
Figura 5: Salas de convivência (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Figura 6: Brinquedoteca (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Figura 7: Área externa, extensão da brinquedoteca (fotomontagem)



Fonte: produzidas pelo autor.

Figura 8: Sala Multimídia (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Figura 9; Refeitório (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.
Legenda: Na foto à esquerda ao fundo pequeno palco, acesso à cozinha e à sala multimídia. Na foto à direita ao fundo porta de uma sala de convivência e dois sanitários.

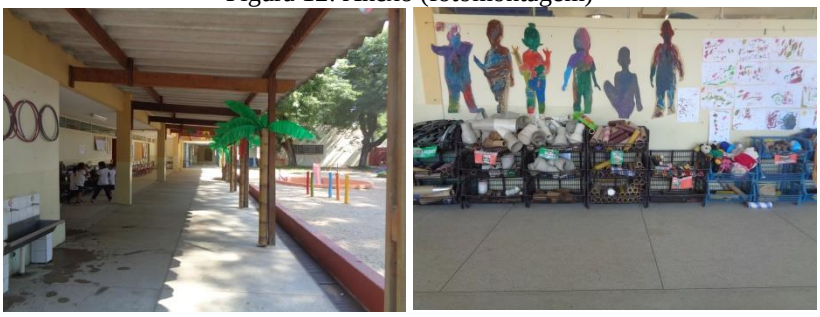
Figura 10: Sanitários (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.
Legenda: À esquerda uso coletivo de todas as crianças e à direita adaptado para crianças com deficiência.

Figura 11: Sala de leitura (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Figura 12: Anexo (fotomontagem)



Fonte: produzidas pelo autor.
Legenda: área coberta em frente a quatro salas de convivência e ao lado do parque.

Figura 13: Espaço Multiuso (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Figura 14: Redário (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Figura 15: Área do parque, solo arenoso com brinquedos (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.
Legenda: brinquedos disponíveis balanço, escorregador, trepa-trepa, casinha, tanque de areia

Figura 16: Horta suspensa (fotomontagem)

Fonte: produzida pelo autor.

Figura 17: Quadra (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Figura 18: Gramado (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Figura 19: Espaço de artes e culinária experimental (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Figura 20: Fotos de diferentes ambientes. (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.
Legenda: 1. Sala da coordenação; 2. Sala das professoras; 3. Secretária e sala da direção; 4. Espaço de estacionamento; 5. Corredor de acesso à sala de leitura; 6. Área externa com mesinhas.

A produção dessas imagens ocorreu nos momentos iniciais de contato com o local, permeados por surpresa e encantamento, pela abrangência e diversidade espacial, desconhecida e tão desigual com a realidade que vivenciáramos até então. Consideramos o espaço amplo e potencialmente desafiador, algo que avaliamos ser bastante próximo do previsto na Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos (BRASIL, 2006) que prevê entre os objetivos e metas ligados a espaço físico e infraestrutura de funcionamento:

> Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural. (p. 19)
>
> Divulgar, permanentemente, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o

> atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:
>
> > Espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
> >
> > Instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
> >
> > Ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
> >
> > Mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; adequação às características das crianças com necessidades educacionais especiais. (p. 21-22)

O espaço favorece o desenvolvimento de um bom projeto pedagógico e nesse contexto inclusive orienta a organização curricular, tendo em vista que a proposta se organiza a partir dos espaços definidos como territórios de aprendizagens[63]. Contudo, ainda existem demandas e necessidades de reorientação e reorganização e no cotidiano é possível perceber outros desafios, por exemplo, a mesma arborização que gera beleza, contato com a natureza, sombra e proteção, também gera alguns riscos e sujeiras (por exemplo, queda de galhos e folhas, formação de colmeias, etc.). Nos dias de chuva e garoa, algo muito comum em São Paulo, os espaços ficam reduzidos em virtude da não cobertura (ex. parque e quadra). Além disso, a manutenção dos espaços e equipamentos demandam recursos humanos e financeiros nem sempre proporcionais.

Ao final de 2017, por decisão do conselho escolar, a instituição aderiu ao programa de educação integral da SME-SP, passando a funcionar no ano de 2018 em tempo integral para as crianças com horário de início às 8h e permanência até 16h. Por isso, em 2018, a escola tinha 204 crianças matriculadas e estas estavam distribuídas em sete grupos multietários[64], cada qual com 29 crianças. Para atendimento desse tempo, a escola possuía dois grupos de professoras que atuavam no primeiro turno (matutino) 8 às 12h e no segundo turno (vespertino) das 12 às 16h. Além disso, a equipe contava com horários de formação assegurados das 10h às 11h30min para as professoras que atuavam no turno vespertino e das 12h30min às 14h para as que atuam no matutino[65].

---

[63] Falaremos mais sobre esse aspecto adiante.

[64] Desde o ano 2017 a escola funciona com grupos multietários, ou seja, os grupos estão formados por crianças de 4 a 6 anos trabalhando em conjunto, sem a divisão comum na rede em turmas de infantil I e II.

[65] Do ponto de vista funcional, as professoras atuam em regime de Jornada Especial Integral de Formação – JEIF correspondendo a 40 horas semanais, sendo 25 horas/aula de regência e 15 horas adicionais (destas, 11 horas a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e 4 horas em local de livre escolha) ou em Jornada Básica Docente – JBD que corresponde às 30 horas semanais sendo 25 horas de regência e 5h de horas/atividade (destas três

Em 2018, a equipe pedagógica e administrativa da escola contava com 40 pessoas distribuídas da seguinte forma: 23 professoras, sendo 14 em atuação nos sete grupos, 02 designadas, sendo uma como coordenadora e outra como assistente de direção, 03 em readaptação realizando outras funções e 04 módulos. Uma diretora, uma auxiliar de vida escolar (AVE), duas agentes escolares, três auxiliares técnicos, nove pessoas ligadas às empresas terceirizadas, sendo quatro da equipe de limpeza, três de alimentação e dois de segurança. E ainda duas estagiárias.

Destaca-se na proposta da escola o trabalho com grupos multietários, crianças dos 4 aos 6 anos, formando grupos comuns de trabalho. Esse aspecto também nos fascinou, especialmente, porque vivenciamos em experiência anterior na coordenação de um projeto semelhante, que chamávamos *grupos multidades*[66], e percebemos aqui a oportunidade de reviver esse tipo de experiência e continuar pensando sobre ela. Além disso, acreditamos que essa opção pode fazer contraponto aos paradigmas psicobiológicos que limitam as interações e potencialidades da infância, e convergir para uma concepção mais filosófica da aprendizagem, que está em sintonia com a teorização pós-crítica e com a perspectiva cultural da Educação Física.

O Projeto Político Pedagógico da escola anuncia que,

> Acreditamos e avançamos na conquista do nosso ideal de escola que prevê transformá-la em um centro de formação permanente, com a constituição de grupos de estudos abertos ao público interessado, como campo de estudos para cursos relacionados à educação (mestrado, doutorado e pós-graduação) com a presença de estagiários, projetos, ONG e instituições que colaborem com o aperfeiçoamento de nossas práticas. (p. 16).

Explicita-se abertura e interesse pelo desenvolvimento de pesquisas como a nossa, oferecendo oportunidade de campo de estudo e desenvolvimento de trabalhos colaborativos. A escola já foi campo de um estudo caraterizado pela autora[67] como estudo de caso único, em que se buscou compreender como a "diversidade étnico-racial" se constituiu como temática

---

realizadas obrigatoriamente na escola e 2 horas em local de livre escolha). Ver Lei n°14.660 de 26/12/2007 – Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal de São Paulo.

[66] Durante sete anos participei de uma experiência em uma instituição privada na cidade de Salvador que consistia no agrupamento de crianças de diferentes idades e turmas em grupos comuns de estudos de temas diversos em um dia da semana, durante um período determinado (ao longo dos anos houve variação de período compreendendo entre dois até seis meses). Essa experiência foi muito significativa, constituiu um dos maiores desafios e satisfações na minha atuação em educação.

[67] Não podemos citar em virtude da opção da autora de utilizar nomes fictícios em seu trabalho e preservar a identidade da instituição. Diante da nossa escolha de revelar a identidade do local e das pessoas, com a devida autorização das mesmas, em fazendo a citação estaríamos revelando a identidade do local e contrariando a opção da autora e seu trabalho.

na EMEI, investigando o currículo e as práticas educativas e problematizando o papel das lideranças na formulação curricular e a formação da equipe, concluindo que,

> Os dados colhidos revelaram que as práticas educativas realizadas nessa EMEI são únicas e singulares, demostrando o compromisso da gestão em trazer para o currículo a história e a cultura africana e afro-brasileira. De outro lado, emergiram desafios relacionados à precariedade da formação inicial das professoras, culminando com o despreparo delas para a mudança de suas práticas, de modo geral, e, particularmente, quando se trata da temática das relações étnico-raciais. (AUTORA, 2017, s/p)

Esse trabalho também nos ajuda a perceber a riqueza do campo, reconhecido por práticas "únicas" e "singulares", mas também por limitações, especialmente relacionadas à formação inicial das docentes, articuladas com uma temática atual e importante e que tem sido considerada por campos teóricos pós-críticos, como por exemplo, os Estudos Culturais, o Multiculturalismo Crítico e o Pós-colonialismo, os quais inspiram o currículo cultural da Educação Física e a nossa investigação.

A escola e algumas de suas profissionais, especificamente, a diretora e auxiliar de direção, foram reconhecidas e receberam prêmios e títulos de diferentes instituições, por "inovação" e "criatividade" nas práticas, educação em direitos humanos e igualdade racial e contribuição com a qualidade da educação pública, conforme atestam certificados, troféus e votos de congratulações expostos no acesso principal da escola.

Figura 21: Fotos de certificados, votos de congratulações e prêmios expostos no mural da entrada da EMEI. (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Apesar desse aspecto ratificar a qualidade, importância e seriedade do trabalho desenvolvido na instituição, o contato com esses elementos foram os únicos que, por alguns momentos, puseram em dúvida a escolha desta EMEI como campo de pesquisa por dois motivos: o primeiro por considerar que já existe um trabalho estruturado e socialmente referenciado que talvez não precisasse da "intromissão" de agentes externos; e o segundo foi pensar que poderíamos contribuir proporcionalmente mais em instituições que tivessem maior carência, menor suporte, estrutura, etc.

Superamos essas questões em virtude da demanda apresentada pela própria escola, equipe gestora e professoras, em diferentes momentos dos contatos iniciais, e também nos momentos iniciais de observação de algumas práticas. Além disso, tentamos escapar da convenção comumente anunciada sobre condições estruturais e indicadores da qualidade como determinantes e/ou imperativos nos resultados de pesquisa, e reafirmar a convicção que cada experiência é diferente, singular e contextual.

Em síntese, o encontro com a professora Marina e o acolhimento inicial da equipe gestora narrados na seção anterior, somados aos contatos e observações inicias, à infraestrutura e projetos diferenciados, principalmente, a organização de turmas multietárias e o trabalho reconhecido e socialmente referenciado, bem como a abertura registrada no projeto para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, o acesso facilitado, e a percepção inicial de possíveis afinidades teórico-politicas, visão de mundo e valores também mirados na Educação Física cultural, justificam a escolha dessa escola como campo de nossa pesquisa.

Observações e interações iniciais...

A partir da segunda semana de abril até o mês de julho/2018[68] passamos a frequentar a unidade de ensino, uma vez por semana em dias e horários diferentes, com objetivo de realizar observações e interações com o campo para conhecer, minimamente, as rotinas, as formas de organização e funcionamento, os *espaçostempos* e modos de ocupação dos mesmos e, especialmente, as crianças e adultos e como "praticam" aquele cotidiano (CERTEAU, 1994).

Os momentos de observação foram realizados de diferentes formas, sem um padrão comum de realização, sem roteiro ou rotina específica. Aconteceram com mais ou menos

[68] Apesar de tentarmos situar temporalmente alguns acontecimentos é importante explicitar que a maior parte deles ocorreu em tempos paralelos. Por exemplo, enquanto observamos também realizamos os primeiros encontros de formação. Depois passamos a fazer intervenções, mas observações e formações continuaram. O primeiro contato com o campo se deu em 26/02/2018 e o último em 14/12/2019.

interlocução, com diferentes intencionalidades, mais próximos ou distantes espacialmente, com e sem apoio de recursos materiais. Mas em todos os momentos pudemos ver ouvir e/ou conversar com a comunidade, especialmente, com as crianças e professoras. Realizamos registros em um caderno, adotado como diário de campo, com fotografias e filmagens com celular e/ou câmera fotográfica, ou gravação de áudios no celular e/ou gravador de voz.

Essa opção permitiu observar e registrar muitos acontecimentos, situações diversas, comuns do cotidiano de uma escola, mas certamente singulares e contextuais daquele lugar. No momento em que estávamos no campo fazíamos anotações, fotos e gravações de inúmeras situações que nos tocavam e despertavam atenção, mas, particularmente, aquelas que se vinculavam mais diretamente ao nosso interesse inicial de investigação que eram as práticas corporais e as atividades desenvolvidas nos territórios "quadra" e "cultura corporal", previsto nas linhas do tempo/rotinas das turmas.

Ao final do dia de observações e interações, após sair da escola, passado um tempo e já estando no contexto domiciliar, retomávamos os registros e produzíamos um texto descrevendo acontecimentos e percepções do dia[69]. Para isso, criamos um documento editável no Google Drive vinculado à conta de e-mail institucional da Universidade de São Paulo[70]. Também utilizamos esse expediente para gerar pastas de arquivos e armazenar os demais registros: foto, áudios e vídeos.

A partir das diversas leituras e releituras dos textos que produzimos após cada dia de interações na escola, e também das fotos, vídeos e áudios, destacamos algumas cenas que consideramos oportuno compartilhar e analisar nesta seção.

A presença produz curiosidades, preocupações e acolhimento...

A entrada no campo de pesquisa e as observações e interações iniciais foram momentos dos mais desafiadores e importantes da pesquisa. A tentativa de manter o olhar atento e aberto aos acontecimentos, atravessados pela necessidade de encontrar algo relacionado ao objeto e interesses do estudo nos preocupou intimamente. Pensávamos em: como estar no campo? Como e quando interagir? Como reagir às interações das pessoas, especialmente, das crianças? Que cuidados tomar para não "atrapalhar" as atividades? Como não perturbar as rotinas institucionais? Como encontrar coisas relevantes para pesquisa? Sem

[69] Essa estratégia foi adotada em todo período de contato com o campo 26/02/2018 a 12/2019. Quando não foi possível produzir o texto no mesmo dia fizemos no dia seguinte.

[70] O e-mail USP é de uso pessoal e destinado a pessoas vinculadas a instituição. Em nosso caso, vinculo de estudante da pós-graduação regularmente matriculado.

respostas, lembramos que “se não sabemos de início como estar em campo, pelo menos partimos da ideia de que essa estada, esse encontro, pode, por si só, produzir efeitos no mundo, engendrar realidades, criar mundos possíveis”. (VÍEGAS; TSALLIS, 2011, p. 299)

Assim, a constituição de modos de estarmos em campo foi se compondo a cada dia, a cada momento e interação realizada. Certamente as experiências anteriores com crianças, especialmente, como atuação na Educação Infantil por dez anos e orientação de Estágios na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nos últimos oito anos, bem como, as pesquisas, estudos e leituras antecedentes nos ajudaram a produzir uma circulação que acreditamos ter sido tranquila e respeitosa com a institucionalidade da EMEI e as singularidades da comunidade.

> *Antes de sair fui ao parque e sentei para observar um pouco, logo duas crianças se aproximaram e perguntaram o que eu estava fazendo. Respondi que estava olhando as crianças brincarem no parque. Uma delas me perguntou de quem eu era pai, respondi que de ninguém, então ela perguntou se era tio, disse que também não. Desconfiadas elas saíram, mas após alguns minutos voltaram com outras crianças e perguntaram por que eu estava ali. Respondi novamente que eu estava vendo as crianças brincarem no parque e um menino disse “ele é o pai da Bruna, eu vi, ele conversando com ela”. As crianças parecendo ter acreditado saíram correndo e voltaram a brincar. Alguns minutos depois uma das meninas voltou e perguntou se eu era mesmo pai da Bruna, quando disse que não ela sorriu, correu até a amiga, cochichou no ouvido e voltou para brincadeira.*
>
> (DC, 19/04/18)

> *Aproximei-me da professora sentando ao seu lado e ela foi logo anunciando para as crianças “esse aqui é o Léo, ele é amigo da Marina e vai ensinar um monte de coisas legais pra gente fazer com o corpitcho de vocês”. Algumas crianças se aproximaram e me perguntaram quem era eu? Se eu era namorado da Marina? Porque eu estava ali?*
>
> [...]
>
> *Terceira turma em momento de quadra foi da professora Lígia, ao passar por mim com a turma ela perguntou “o convidado vem com a gente ou observa de longe”, respondi que ficava de longe.*
>
> (DC, 03/05/18)

> *Fui para o pátio observar as atividades de quadra. Ao perceber minha presença e acompanhamento da atividade a professora se dirigiu a mim e falou: “Oi Léo, rouba bandeira, as crianças que estão como líderes jogam e foram elas que explicaram a brincadeira para os colegas”.*
>
> (DC, 17/05/18)

> *O grupo foi coordenado pelas professoras Carol, Jeisiane e Luciane, e ainda contou com a presença da representante da SME como ouvinte, dois funcionários, duas mães e uma tia de crianças da escola. As professoras apresentaram as questões colocadas na avaliação anterior e as ações que foram realizadas pela escola. A tia fez uma intervenção falando sobre a dificuldade das professoras de trabalharem com o esporte. Professora Jeisiane me apresentou como colaborador da escola, formador que estava trabalhando com elas as questões da cultura corporal. Fiz uma fala rápida informando o meu trabalho de pesquisa e a colaboração que estávamos fazendo com a escola. Na sequencia as professoras pediram para votar o indicador e foi levantado o cartão verde pelos presentes. Não participei da votação.*
>
> (DC, 19/05/20)

Cheguei próximo à quadra e a professora Tathiana estava finalizando a atividade com as crianças, ao me ver tentou explicar a atividade e eu falei que não era necessário, ela argumentou "mas você não viu o início" e falei que ela poderia me contar depois para não atrapalhar o momento com as crianças. [...] Após finalizar atividade na quadra novamente pediu feedback e mais uma vez perguntei para ela sobre a expectativa do feedback já que eu não estava ali para fazer julgamento do trabalho delas. Mais uma vez ela insistiu na ideia de melhorar a prática a partir das observações e feedback.

[...]

Parte do grupo da professora Luciane saiu para o parque e algumas crianças vieram interagir comigo, uma delas perguntou se eu era professor, disse não, então perguntou por que estava ali. E logo pediu para ver meu diário, "caderninho" e para escrever seu nome, outras três crianças ficaram próximas e entraram na conversa e na brincadeira de escrever no meu diário (ver foto da página com a escrita dos nomes). Uma delas pediu para eu escrever o nome do grupo deles na folha quando a professora chamou de volta para sala.

[...]

Saí do pátio para o sanitário e no retorno a professora Luciene estava na quadra com sua turma. Sentei-me distante para observar, mas ela pediu para me aproximar e foi logo parando a atividade com as crianças para me explicar a brincadeira. [...] Depois a professora propôs que as crianças fizessem novos trios para repetir a brincadeira e logo se dirigiu a mim para dizer que no primeiro momento ela havia escolhido os grupos e agora veríamos o que ia acontecer.

(DC, 21/06/18)

Os excertos destacados do diário de campo mostram diferentes formas de interação durante o período de observações. Como mencionamos anteriormente, houve momentos em que ficamos mais próximos, outros mais distantes do ponto de vista espacial, momento que aceitamos o convite para acompanhar de perto e momento que preferimos não aproximar. Tempos de mais diálogos, outros apenas de escuta, identificação e diferenciação. Além disso, as cenas destacadas apresentam os sentimentos mais emergentes desses contatos iniciais, para nós: curiosidade, preocupação e acolhimento.

O que você está fazendo? Você é pai de quem? Você é tio? Você é mesmo o pai da Bruna? Quem é você? Você é o namorado da prô Marina? Quando você vai me dar feedback? Vamos ver o que vai acontecer? Perguntas como essas nos ajudaram a escrever as cenas anteriores e narrar as crianças e professoras curiosas sobre o *ser* e o *fazer* da nossa "estranha" presença adulta, masculina[71]. Sentado ou de pé, andando ou parado pelas

[71] De acordo com o Censo Escolar de 2017 apenas 3,4% dos profissionais que atuam na Educação Infantil são homens. Historicamente a educação de bebês e crianças pequenas foi atrelada ao cuidado, a maternidade e ao gênero feminino. Apesar de esforços dos movimentos sociais das mulheres e da comunidade científica para romper barreiras e preconceitos, produzir conhecimento científico sobre o tema (SAYÃO, 2005; SOUZA, 2010; MONTEIRO e ALTMANN, 2014; LOPES, 2015; entre outros) também há iniciativas esdruxulas como a proposição de Projeto de Lei nº 1.174/2019 – *"Confere a profissionais do sexo feminino exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil"* apresentada a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo em 15/10/2019 por três deputadas vinculadas ao Partido Social Liberal (Janaína Pascal, Letícia Aguiar e

dependências da escola e escrevendo, anotando, fotografando "bisbilhotando" naquele cotidiano.

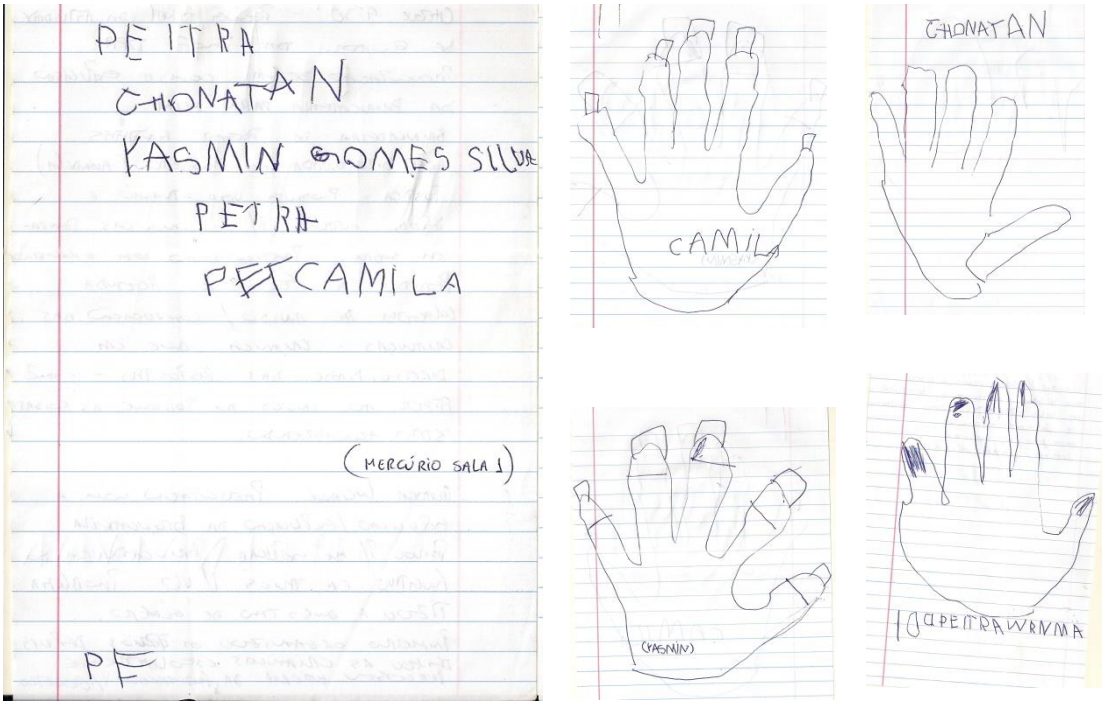
Situações e perguntas semelhantes são relatadas por Corsaro (2005) em diferentes pesquisas etnográficas com crianças desenvolvidas por ele nos EUA e na Itália. Ao contar suas experiências e como foram se modificando as formas de interação no campo, o autor também chama atenção aos cuidados e desafios que se colocam para a inserção de pesquisadores nos espaços e contextos de pesquisa. Ainda que suas reflexões estejam mais centradas no universo da pesquisa etnográfica com crianças, entendemos que toda entrada em campo é desafiadora e precisa ser bastante cuidadosa e atenta aos acontecimentos.

Nas ações e diálogos com as professoras também percebemos preocupações. Ao perceber minha aproximação ou olhar distante de observação, logo buscaram diálogos que revelavam o que, o porquê, ou como estavam realizando suas atividades com as crianças. Explicar e/ou justificar o que estava acontecendo parecia importante para as professoras, principalmente, para que nós pudéssemos entender o que estava acontecendo do ponto de vista da organização proposta por elas. A preocupação também se revela nas interações com as crianças, especialmente, em expressões e gestos que acompanham perguntas como *"porque você está aqui?"*, *"o que você está fazendo?"*, *"o que você escreve ai?"*.

Mas, sobretudo, há bastante acolhimento em todas as situações, nos diálogos descritos, principalmente, nas gestualidades indescritíveis. Nos sorrisos, abraços e olhares que nos foram dirigidos, nas formas de nos apresentar, como alguém próximo *"colaborador"*, *"amigo da Marina"*, e como alguém que tem algo a compartilhar *"formador"*, *"vai ensinar um monte de coisas legais pra gente"*. Nos convites para aproximar, chegar mais perto, e também na preocupação de explicar. Há também acolhimento, nas muitas intervenções que as crianças fizeram no diário de campo ou como elas nomearam nosso *"*caderninho*"*.

Valéria Bolsonaro), que vai à contramão da luta pela igualdade de gênero, limitando, desvalorizando e desincentivando a atuação de homens na Educação Infantil.

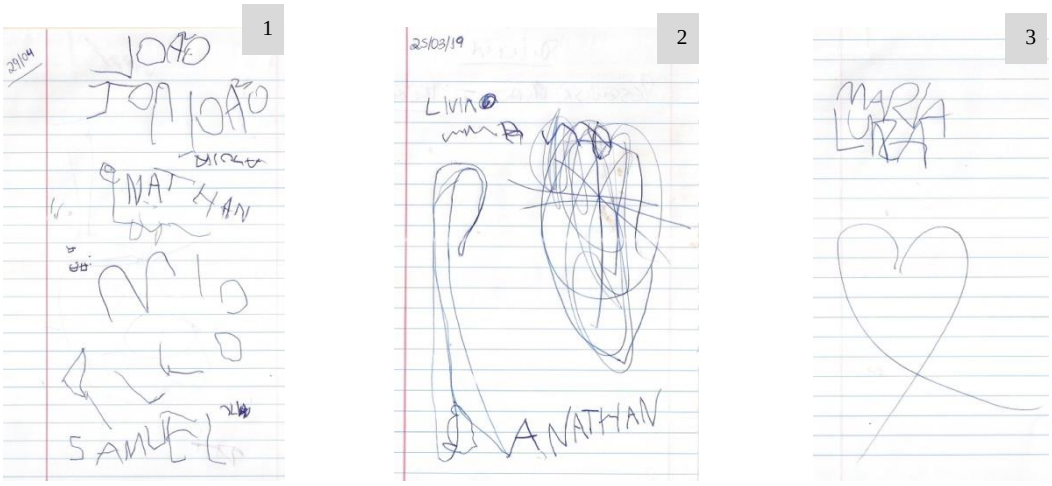
Figura 22: Intervenção de crianças no diário de campo em 21/06/18 (fotomontagem)

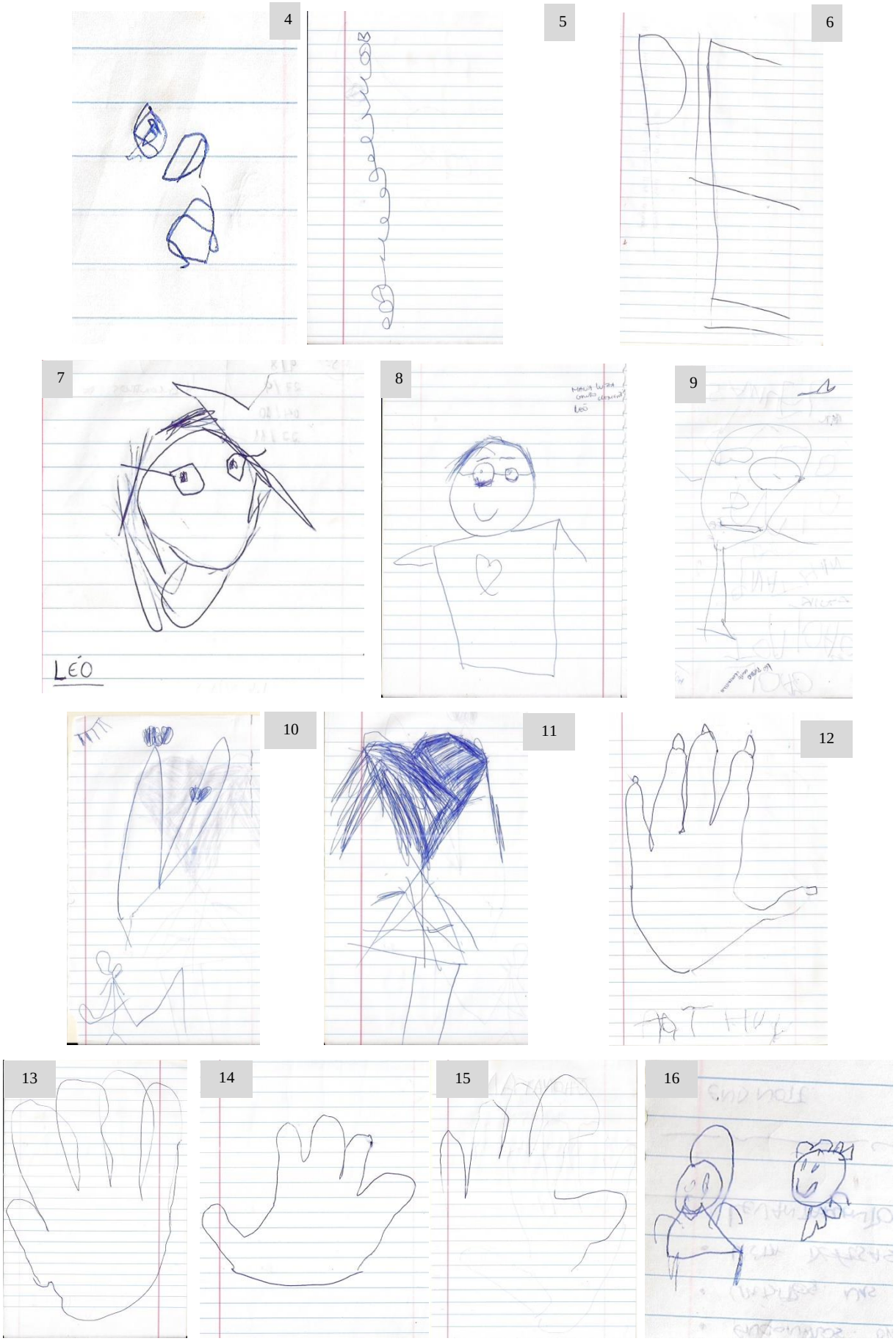


Fonte: produzidas por Pietra, Jhonatan, Camila e Yasmin do grupo Mercúrio em 21/06/18 e fotografadas pelo autor.

As intervenções das crianças no diário de campo ocorreram em diversos momentos da nossa presença na unidade. Na maior parte das vezes com nosso conhecimento, mas também em algumas situações onde fomos surpreendidos e quando percebemos o “caderninho” já estava em posse e uso das crianças. As imagens nos permitiram perceber que na maior parte das vezes elas buscaram externar suas aventuras com letras e palavras, especialmente, na escrita dos seus nomes, mas também externaram sentimentos e afetos em relação ao pesquisador através de desenhos.

Figura 23: Intervenções das crianças no diário de campo (fotomontagem)





Fonte: produzidos pelas crianças (ver legenda) e fotografado pelo autor.

Legenda:
1 - produzido por João, Jonathan, Samuel em 29/04/18.
2 - produzido por Lívia e Jonathan, grupo Dandara em 25/03/19.
3 - produzido por Maria Luiza, grupo Terra em 20/08/18.
4 - autor e data não identificados.
5 - autor e data não identificados.
6 - produzido por Pietra Gabriele, grupo Mercúrio em 21/06/18.
7 - Léo por Yheyson, grupo Saturno em 13/09/18.
8 - Léo por Maria Luiza, grupo Clementina em 03/04/19.
9 – Léo por Pietro, grupo Clementina em 03/04/19.
10 - produzido por Maria Vitória, grupo Elza em 13/05/19.
11 - produzido por Maria Luiza, grupo Clementina em 03/04/19.
12 - produzido por Arthur, grupo Mercúrio, em 03/10/18.
13 - autor e data não identificados.
14 - autor e data não identificados.
15 - autor e data não identificados.
16 - autor e data não identificados.

Discutindo o uso do diário de campo em pesquisas de abordagem (auto)biográfica, Oliveira (2014, p.69) também destacou a função de "dispositivo de registro das temporalidades cotidianas vivenciadas na pesquisa, ao potencializar a compreensão dos movimentos da/na pesquisa e das diversas culturas inscritas no cotidiano da comunidade e da escola estudada". A autora aponta para a diversidade de usos do diário em diferentes pesquisas e lembra que "embora seja um dispositivo técnico de (in)formação, ele não deve ser rígido e inflexível" (Idem, p. 84)

Para Macedo, R. (2010, p.134)

> Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista.

Quando pensamos na utilização de um "diário" prevíamos como simples suporte para o registro de notas das observações e acontecimentos que pudessem subsidiar nossa memória na elaboração posterior das escritas. Contudo, o mesmo se tornou um espaço de intervenção e produção, especialmente, da inscrição de marcas e significações das crianças em nossa experiência de pesquisa. A permissão para que as crianças fizessem inserções no diário não foi antecipadamente planejada, e não estava prevista como dispositivo na investigação, mas a partir da ação delas esse instrumento abriu-se para essa possibilidade.

Diferentes fazeressaberes com as práticas corporais...

Quando detivemos os olhares para as práticas corporais identificamos diferentes fazeres. Nos primeiros contatos com o campo, conseguimos identificar que a professora Marina Masella tematizava o samba, a professora Luciene anunciou que tentava trabalhar com exercícios físicos e a professora Leny tentou experimentar o funk, mas não deu continuidade. As demais professoras ocupavam naquele momento os tempos de *quadra*, *gramado*/*cultura corporal* com as brincadeiras.

Aproximei-me do espaço da quadra onde estava a turma da professora Tathiana em horário do "território quadra" desenvolvendo atividades corporais. A atividade que estava ocorrendo era crianças em dupla, cada uma com um dos pés amarrados ao pé do outro colega por um pedaço de pano, e realizando deslocamentos em um determinado trajeto com cones. Cada dupla fazia a atividade por vez, acarretando que as demais crianças ficavam "sentadas" aguardando a vez. Muitas crianças não permaneciam sentadas e buscavam interagir com os colegas de diferentes formas. Essa atividade ocorreu durante aproximadamente 25 minutos

Figura 24: Observação de atividade dia 03/05/18

Fonte: produzida pelo autor.

A segunda atividade de quadra observada foi da turma mercúrio que estava com a professora módulo. A proposta era de um jogo aparentemente criado pela professora onde as crianças tinham três palavras (Liberdade, Direitos Iguais e Justiça) e tinham que realizar um deslocamento pela quadra partindo do comando de um líder que indicava momentos de parada e realização de movimentos (Polichinelo, Poli pé e agachamento). A proposta era desenvolvida em grupos de quatro crianças, as demais ficavam aguardando sua vez, isso também ocasionava muitas crianças paradas ou fazendo outras coisas, tendo outras interações fora do olhar da professora. Algumas crianças enquanto aguardavam interagiram comigo também perguntando sobre quem eu era e o que estava fazendo ali.

Lígia fez uma roda com as crianças no meio da quadra e perguntou: "dá pra brincar com um bambolê só?" e conversou com as crianças sobre suas hipóteses, fazendo outras questões ou perguntando como seria conforme a resposta sim e não. Depois pediu que as crianças ficassem de pé, de mãos dadas formando um círculo, combinou que não poderia soltar as mãos, colocou o bambolê entre os braços de duas crianças e pediu que elas tentassem passar para o colega ao lado sem soltar as mãos. Algumas crianças foram rápidas, outras demoraram, mas o bambolê foi passando e a professora foi ajudando, dando dicas sobre como fazer, lembrando a regra de não soltar as mãos. Ao final a professora falou com o grupo que todos tinham brincado com apenas um bambolê. Depois deu a corda e perguntou se seria possível todos brincarem com a corda. Propôs em círculo segurar a corda acima da cabeça e também em fila. Depois propôs atividade de pular corda.

Em seguida observei a quadra da professora Alice. Ela chegou à quadra com as crianças, fez uma roda, e propôs atividades de "alongamento e respiração" (esticar os braços, segurar nos pés, respirar fundo...) também propôs alguns movimentos (ponte) e ainda uma brincadeira de correr (vampiro vampirão que horas são).

(DC, 03/05/18)

A professora Ana Cristina organizou um circuito na quadra. Depois veio com as crianças, pediu que sentassem no muro para explicar. Fez a explicação e propôs um alongamento. Colocou as crianças para irem um de cada vez no circuito, após alguns minutos várias crianças estavam de pé, algumas buscaram outras atividades, saíram para o parque. O circuito consistia em passar por baixo de cordas, depois passar por cima, realizar uma cambalhota, colocar a pecinha e andar de "moto" em zig-zag. Ao terminar o tempo algumas crianças ficaram chorando pedindo para ir novamente, mas não houve tempo. A professora usou estratégia "o último a chegar é mulher do padre" para retornar rápido para sala.

A professora Tathi estava como seu grupo em atividade. A proposta era realizar a brincadeira do "rouba bandeira" que estava sendo representada por um pedaço de came. A professora organizou a turma para a brincadeira, fez a divisão das crianças, duas iniciaram escolhendo as demais. Ao final a professora contou as crianças em cada grupo e identificou que um dos grupos tinha uma garota a mais e logo convidou uma menina que fazia parte do grupo de trabalho para auxiliá-la, consequentemente ficar de fora da brincadeira. (...) Na sequência a professora fez uma roda e propôs a brincadeira do "rouba-rabinho".

Já no turno da tarde acompanhei a quadra da professora Lígia com a mesma turma da professora Tathi. Dessa vez a proposta da brincadeira estava sendo chamada de pega bandeira, as crianças sentadas em roda, foram numeradas pela professora que explicou que quando chamasse o número todos que tinham aquele número tinham que buscar a bandeira que ficava no centro da roda. Antes de iniciar a professora antecipa-se perguntando "pode pegar na vez do colega?". A professora iniciou a brincadeira e foi sempre lembrando as crianças que podiam e não podiam pegar a bandeira. Depois de um tempo mudou para brincadeira de cabra-cega que ocorreu com a dinâmica das crianças olharem e ficarem paradas em frente ao pegador.

(DC, 17/05/18)

Era momento de parque do seu grupo e mais uma vez a professora tinha avisos para colar na agenda, ao me aproximar ela explicou a brincadeira, uma espécie de jogo de pegar batatas = bolinhas em grupos, mas ela estabeleceu situações distribuindo as crianças em grupos com quantidades desiguais e número de chances desiguais no primeiro momento e depois refez os grupos com mesma quantidade e tempo/oportunidades, para discutir as noções de justiça e injustiça, articulando com o projeto sobre Mandela.

Saí do pátio para o sanitário e no retorno a professora Luciene estava na quadra com sua turma. Sentei-me distante para observar, mas ela pediu para me aproximar e foi logo parando a atividade com as crianças para me explicar a brincadeira. Ele mencionou as regras do jogo de "fugitivo" que estava ocorrendo em trios. Uma criança dava cinco passos e depois fugia e os outros dois corriam atrás até pegar. Depois que as três crianças realizavam a corrida sentavam-se para descansar e era vez do próximo trio. Depois a professora propôs que as crianças fizessem novos trios para repetir a brincadeira e logo se dirigiu a mim para dizer que no primeiro momento ela havia escolhido os grupos e agora veríamos o que ia acontecer.

(DC, 21/06/18)

Além da vivência de brincadeiras tradicionais, identificamos a realização de brincadeiras criadas com objetivos pedagógicos e de atividades como percursos para exercitar alguma habilidade motora. De antemão, anunciamos que são atividades bastante comuns na Educação Infantil e que não negamos a possibilidade de realização das mesmas. Algumas

foram realizadas de forma que podemos considerar tranquilas, criativas e com maior ou menor interação das crianças.

Kishimoto (1990) situa na antiga Roma e na Grécia as primeiras ideias sobre a importância do brinquedo na Educação. Após mencionar diferentes concepções e propostas produzidas historicamente a respeito do tema, afirma que tal importância oscila ao longo do tempo. A autora chama atenção para especialização excessiva dos "brinquedos educativos" para ensinar conteúdos específicos e considera que "se quisermos aproveitar o potencial do jogo como recurso para o desenvolvimento infantil, não poderemos contrariar sua natureza, que requer a busca do prazer, a alegria, a exploração livre e o não constrangimento". (p. 44)

Para Brougère (2010), não devemos nos situar no campo das certezas quando o tema é a brincadeira. Com relação ao valor positivo delas na educação, ele se manifesta da seguinte forma:

> A valorização da brincadeira apoia-se na supressão da dimensão social da educação da criança pequena que, tal como um animal, surge como dominada, mas, também, como conduzida pela natureza, da qual a brincadeira é o principal meio de educação. Dar lugar à brincadeira consiste em propor uma educação natural. É, portanto, sobre um conceito que não podemos aceitar, atualmente, que se fundamenta a origem da alegação da brincadeira como meio educativo.
>
> [...]
>
> É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. (BROUGÉRE, 2010, p. 99/104)

Neira (2014) investigou a brincadeira como prática social e sua presença na escola e, também problematizou seu uso como estratégia didático-pedagógica em projetos educacionais. Em sua proposição defendeu que a brincadeira seja tematizada enquanto prática corporal, produto da gestualidade humana, portanto, uma prática cultural, um artefato da cultural produzido histórica e socialmente. Nesse sentido, não basta introduzir várias brincadeiras na escola, mas propor uma pedagogia cultural, que considere e valorize os significados sociais que as crianças atribuem a essas práticas corporais/culturais e que as reconheçam, não como meio, mas sim como objeto do trabalho educativo.

Encontros de Formação...

Como mencionamos, antes mesmo de conhecer e chegar à EMEI nas conversas com Marina ela aludiu o interesse da equipe em realizar formações relacionadas ao trabalho com as práticas corporais na escola, em virtude das avaliações internas desenvolvidas pela equipe, de forma especial, quanto ao julgamento negativo pela comunidade, da dimensão três (*multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias*) dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana[72].

Esse interesse foi ratificado nos primeiros contatos com a gestão da unidade, quando diretora e coordenadora também mencionaram as avaliações realizadas, e citaram os resultados dos Indicadores de Qualidade e a inserção no plano de ação da unidade, elaborado com base na autoavaliação empreendida, da intenção de encontrar parcerias para realizar formações com a equipe pedagógica que auxiliassem na reflexão sobre o trabalho que vinha sendo desenvolvido com a cultura corporal. Conforme relato registrado nos dias 26/02 e 26/03 em diário de campo e já apresentados anteriormente, nas páginas 125 e 126 desta seção.

A proposta inicial previu quatro encontros que ocorreram nos dias 19 e 26/04/18 e 07 e 19/06/18 e foram organizados conforme o plano de trabalho (Apêndice C) apresentado e submetido à apreciação da gestão e do grupo de professoras antes de ser posto em ação. Os encontros foram bem avaliados pelas professoras que também indicaram interesse em continuar estudando os temas. Isso gerou uma proposição da gestão de realizar mais quatro dias no segundo semestre, que foram agendados e ocorreram em 09/08, 27/09, 04/10 e 29/11/18. Estes tiveram como proposição geral o desenho do plano de trabalho 2 (Apêndice D).

Novamente, em decorrência da avaliação positiva dos encontros de 2018, no início de 2019, em reunião com a diretora e a professora Marina, que foi eleita pelo conselho escolar para atuar como coordenadora em 2019, foi proposto a continuidade das formações com foco na perspectiva cultural da Educação Física e também abrangendo análise do currículo e do projeto pedagógico da escola. Os encontros foram marcados e realizados em 16/04, 14/05, 07/08, 12/09, 22/10, 06/11, 03/12. Portanto, tivemos ao total quinze (15) dias de formações distribuídos ao longo de dois anos letivos (2018 - 2019).

Os encontros ocorreram basicamente no tempo de Jornada Especial Integral de Formação - JEIF e, ocasionalmente, em horário destinado ao Projeto Especial de Ação –

[72] Para conhecer veja: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/25101.pdf

PEA[73]. Em ambos os casos os horários correspondentes foram das 10 às 11h30min para o grupo de professoras regentes do vespertino (12 às 16h) e das 12h30min às 14h00min para as regentes do matutino (08 às 12h). A característica de tempo integral faz com que a escola tenha sete turmas e dois grupos de docentes, cada um atuando em um turno.

Em 2018, das 14 regentes em atuação apenas uma não atuava com JEIF, por isso, não participava das formações. A diretora e a coordenadora participaram de alguns encontros e, ocasionalmente, as 04 professoras de módulo também acompanharam as atividades. Em 2019 houve pequenas mudanças na equipe, duas regentes e três professoras de módulos foram removidas. Uma professora de módulo em 2018 tornou-se regente em 2019, uma nova regente e duas novas professoras de módulo passaram a integrar a equipe. Além disso, houve a mudança na coordenação, a professora Solange retornou para regência e a professora Marina foi eleita coordenadora. Em 2019, a coordenadora participou regularmente das formações, além disso, em ambos os anos, eventualmente, estagiárias e convidadas acompanharam algum momento das conversas.

Considerando os dois anos letivos, as atividades de formação alcançaram cerca de 25 pessoas. Contudo, considerando a frequência e o nível de interação, inicialmente, reunimos 22 professoras, que se dispuseram a colaborar com a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice E). Após o conselho escolar ter autorizado a veiculação do nome da unidade no relatório da pesquisa, perguntamos às professoras sobre a possibilidade e interesse em divulgar os nomes reais e/ou fictícios e solicitamos assinatura de nova autorização (Apêndice F). Considerando todos esses aspectos, para efeito dos dados produzidos nesses encontros resolvemos considerar: a) pessoas que compuseram a equipe em 2018 ou em 2018 e 2019; b) atuação como regente principal em um ou nos dois anos; c) participação em pelo menos 50% dos encontros; d) assinar o TCLE concordando em participar da pesquisa; e) também assinar o termo de autorização de divulgação do nome verdadeiro. Nesses termos, ficamos com as respostas de 14 professoras (aqui contidas as duas coordenadoras) e da diretora como espectro de interlocução para produção da nossa pesquisa.

Os momentos das formações foram registrados através de áudio gravado com celular ou gravador de voz e também por anotações em nosso diário de campo. Além disso, as próprias professoras registravam as atividades de formação no livro de JEIF e nós solicitamos que esses registros fossem disponibilizados para também compor as nossas fontes. Ao longo

[73] Para saber mais veja: Portaria n° 901 de 24/01/2014 da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

dos encontros também utilizamos questionários, com questões abertas para produzir informações e avaliar as ações. Atribuímos aos questionários o nome de *mapeamento*, para tentar estabelecer certo tipo de processo homólogo à ação didática realizada no currículo cultural.

Ainda antes de iniciar nossas intervenções pedimos autorização da coordenadora e das professoras para acompanhar um momento da JEIF para conhecer o funcionamento e dinâmica desse *espaçotempo*, tendo em vista que brevemente iríamos compartilhar do mesmo para realizar os encontros de formação. Nesse dia, a JEIF contou com a participação de uma advogada[74], convidada para conversar com as professoras sobre o processo legislativo e dúvidas que surgiram devido à participação do grupo nas manifestações/paralisações contrárias ao SAMPAPREV.

> *Em seguida me dirigi para sala das professoras onde teria início a atividade de JEIF com a advogada Erica. A advogada fez uma exposição sobre o processo legislativo, destacando aspectos do ordenamento jurídico e da importância da participação popular e implicação política em todas as etapas da aprovação de uma legislação. Essa atividade foi demandada pelas professoras em virtude das dúvidas que surgiram durante a participação delas no movimento de paralisação contra o SAMPAPREV. Na reunião as professoras manifestaram a dificuldade de compreender todo movimento e sentimento de manipulação e impotência diante de todo processo. Nessa reunião me apresentei rapidamente e justifiquei a participação para compreender a organização do espaço e do tempo tendo em vista a intervenção que faria com o grupo na próxima semana. A discussão foi bastante interessante, a formadora adotou uma postura provocativa e politizada situando sua participação em movimentos sociais e o grupo de professoras se mostrou bem implicado e atento com a formação.*
>
> (DC, 12/04/18)

Acompanhar esse momento foi importante para conhecer a dinâmica de funcionamento da JEIF, mas, principalmente, para perceber a potência desse tempo formativo e do grupo de professoras. A discussão coletiva de aspectos relacionados ao processo legislativo também gerou reflexões sobre os impactos das políticas públicas na vida funcional de servidores municipais, especialmente, sobre as implicações de políticas neoliberais na precarização do trabalho docente.

Identificações das docentes colaboradoras...

A aproximação com as docentes também foi se dando ao longo das interações e diálogos nos *espaçostempos* das formações e fora deles. No primeiro dia de formação em nosso mapeamento 1, (Apêndice G) que consistia de um questionário com quatro questões

[74] Link foto do encontro: https://www.facebook.com/nelsonmandelabrasil/posts/612681429064587

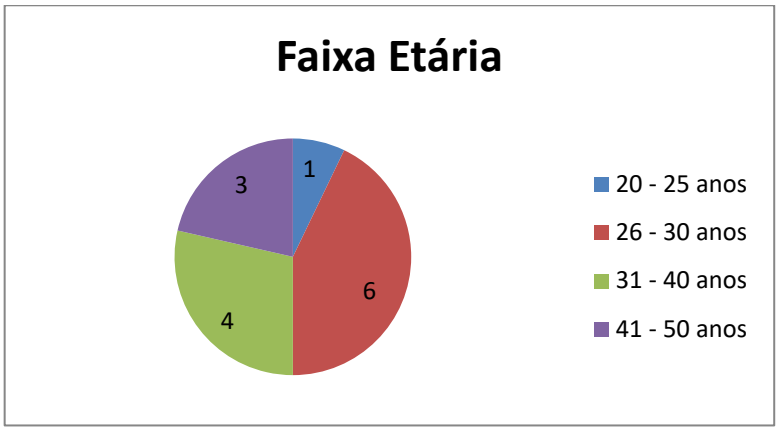
abertas, a primeira delas perguntava “quem é você?”. As respostas variaram entre: 1) apenas informar o nome; 2) o nome e a atividade exercida; 3) o nome, a atividade e o tempo de formação ou atuação; 4) o nome, a idade, a formação e algum interesse ou característica profissional ou pessoal.

> *“Luciane”*
>
> *“Solange Alves Miranda”*
>
> *“Professora Jesiane”*
>
> *“Kelly – professora de Ed. Inf. e Ensino fund.I”*
>
> *“Meu nome é Priscilla, sou professora de Educação Infantil na EMEI Nelson Mandela”.*
>
> *“Meu nome é Tathiana Gonçalves sou professora da prefeitura há quase 3 anos”*
>
> *“Eu sou Marina, professora recém-formada e atuando na EMEI Nelson Mandela com o grupo Saturno no ano de 2018”.*
>
> *“Meu nome é Cibele Racy. Diretora da EMEI Nelson Mandela há 13 anos e atuante nos momentos de formação das equipes da escola”.*
>
> *“Meu nome é Carolina Gitahy Hamburger. Sou professora da EMEI Nelson Mandela há 2 anos. Fiz Pedagogia na FEUSP enquanto trabalhava em uma escola particular de educação infantil (onde trabalhei 6 anos). Uma vez formada, prestei concurso para prefeitura onde iniciei minha carreira em 2015. Passei por uma EMEI e uma EMEF antes de chegar na Nelson Mandela”*
>
> *“Ana Cristina, tenho 42 anos, estou na prefeitura há 3 anos e trabalho com educação desde 1995”.*
>
> *“Lígia Chiavolella Barbosa de Oliveira, arte educadora (SESC, Bienal), pedagoga (FEUSP), entusiasta da palavra como arte e expressão”.*
>
> *“Roberta, uma professora de 32 anos com pouca experiência e muito a aprender. Apesar de ter me formado aos 23 anos, só ingressei no ensino regular aos 29. Esse período foi/ representa uma lacuna no que se refere às questões de formação para mim”.*
>
> *“Lenize Riga, professora de educação infantil aqui na EMEI Nelson Mandela há 3 anos e 4 meses. Tenho 30 anos e gosto muito da minha profissão”.*

O número de respostas (13) difere do número total de colaboradoras (15) em virtude de duas não estarem presentes no dia em que o questionário foi realizado. No decorrer da pesquisa fomos conhecendo melhor as colegas através de muitos diálogos, mas também sentimos a necessidade de conhecer outras características de cunho pessoal, profissional e socioeconômico, a fim de apresentá-las melhor aqui, bem como, reconhecer potenciais contextos de influência nas significações e enunciados emitidos durante a pesquisa. Por esse

motivo, o mapeamento 4 (Apêndice H) tentou reunir algumas informações que chamamos de sócio profissionais e que compartilhamos a seguir[75].

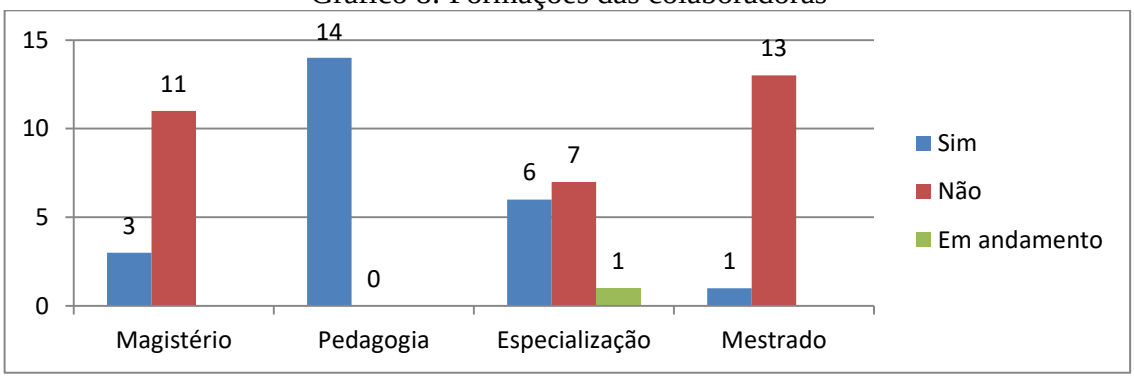
Gráfico 7: Faixa etária das colaboradoras



Fonte: produzido pelo autor.

Conforme podemos observar no gráfico sete acima, apenas uma docente tinha entre 20 e 25 anos, a maioria (seis) entre 26 e 30 anos, outras quatro docentes entre 31 e 40 anos e apenas três entre 41 e 50 anos, evidenciando-se um grupo predominantemente jovem de professoras. Apenas três realizaram a formação do Ensino Médio em cursos de magistério, mas todas cursaram a Licenciatura em Pedagogia, quatro em Universidades Públicas (Faculdade de Educação da USP) e a maioria delas, (10), em instituições privadas. Todas realizaram os cursos de formação inicial na modalidade presencial. Seis professoras já tinham realizado curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização), uma estava cursando e uma havia realizado pós-graduação *stricto sensu*, em nível de Mestrado.

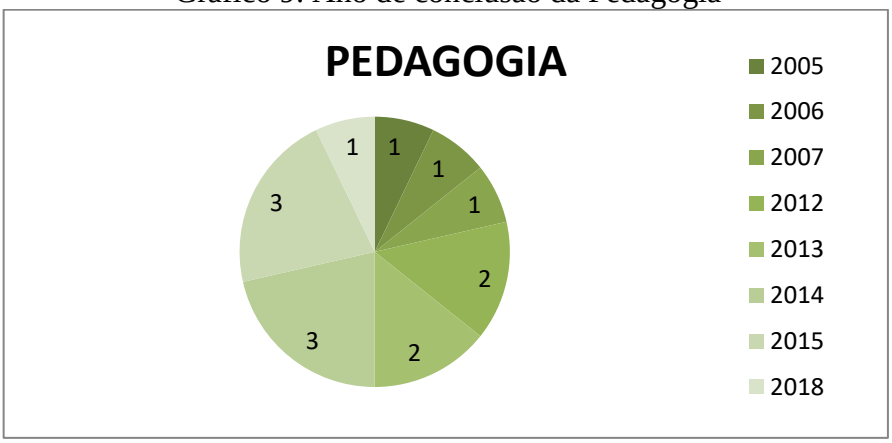
Gráfico 8: Formações das colaboradoras



Fonte: produzido pelo autor.

[75] Uma colaboradora não esteve no encontro no dia que realizamos esse mapeamento por isso a soma das respostas sempre será 14.

Gráfico 9: Ano de conclusão da Pedagogia



Fonte: produzido pelo autor.

Conforme podemos identificar no gráfico nove, a professora com maior tempo de formada em Pedagogia concluiu o curso em 2005, portanto 13 anos até o momento inicial da nossa pesquisa. A professora com menor tempo de formação concluiu o curso exatamente no ano que iniciamos a pesquisa. Se considerarmos o tempo de formação de todas as docentes temos uma média de 5,6 anos. A professora que fez o Mestrado indicou que o ano de conclusão do curso foi em 2007, na PUC-SP. Os cursos de especialização realizados foram em 2012 – *Psicomotricidade*; 2014 – *Psicopedagogia*; 2016 – *Pedagogia Freireana*; 2016 – *Educação e Neurociência*; 2017 – *Gestão Escolar*; 2017 – *Alfabetização e Letramento*. A professora que estava com especialização em andamento concluiu em 2019 – *Arte de ensinar Arte*. Todos os cursos realizados em instituições privadas.

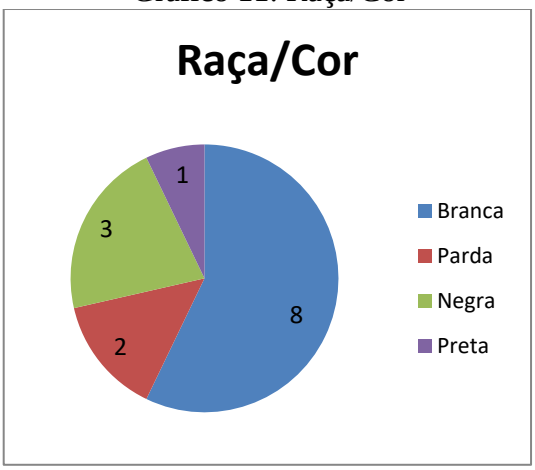
Quanto ao tempo de atuação, temos a seguinte configuração. A professora com maior tempo de docência indicou ter 14 anos de atuação e a com menor tempo informou dois anos. Na média geral, o tempo de atuação com a docência é de 6,5 anos, período maior que a média de formação. Isso indica que muitas professoras iniciam a docência antes mesmo de concluir os cursos de formação inicial. Quando identificamos as informações sobre atuação na rede pública novamente o maior período é de 14 anos e o menor de dois anos, contudo a média cai para 4,9 anos, mas a maioria (nove) informou ter três ou 3,5 anos de atuação. Também com relação à atuação na etapa da Educação Infantil, o maior tempo informado foi de 14 anos e o menor de dois anos, mas dessa vez a média foi de seis anos de atuação. E em relação à atuação na EMEI Nelson Mandela, a professora com mais tempo indicou ter 3,5 anos, quatro professoras informaram três anos, outras quatro, dois anos, uma estava há apenas um ano e duas não informaram.

Todas as professoras escreveram “feminino” no espaço destinado a informar gênero no questionário. Já com relação à religião, foram utilizadas nomenclaturas diversas, mas a maioria (seis) está relacionada com o cristianismo (cristã; católica e evangélica); seguida de (quatro) religião de matriz africana (umbanda). No que concerne à raça/cor a maioria (oito) professoras se reconhece como brancas, enquanto três como negras, duas parda e uma preta.

Gráfico 10: Religião

Fonte: produzido pelo autor

Gráfico 11: Raça/Cor



Fonte: produzido pelo autor

Nesse aspecto, atraiu-nos atenção que a maioria da equipe pedagógica constituída por mulheres não negras esteja implicada com a busca de promoção de uma “educação antirracista”, conforme declaram no projeto político pedagógico, e observamos em diferentes momentos e práticas promovidas pela instituição nos últimos anos[76]. Se ainda estamos diante

[76] Exemplos dessas experiências foram recentemente publicados em redes sociais da EMEI em uma ação de divulgação das ações na luta contra o racismo. No conjunto de postagem sobre o tema, no dia 16/06/2020 o post

de uma exceção, talvez os tempos atuais estejam apontando para a importância de "corpos em alianças" (BUTLER, 2018) e estratégias coletivas para resistir e enfrentar a precarização das vidas e a "necropolítica" que se instituiu no mundo, conforme análise do filósofo, teórico político e professor camaronês Achille Mbembe (2018).

Exemplo disso é a participação de número significativo de pessoas não negras nos protestos em decorrência da violenta morte do afro-americano George Floyd em Minneapolis – EUA, em 25 de maio de 2020, e também o crescente apoio e envolvimento com o movimento *Black Lives Matter* (vidas negras importam), evidenciado em diferentes lugares do mundo, e também aqui no Brasil, ainda que tenhamos sido bem mais tímidos em nossas manifestações pelos assassinatos de Marielle Franco, Ágatha Vitória, João Pedro Motta e milhares de outras vidas pretas brasileiras perdidas.

Em uma Live transmitida pelo canal tudoeduca no Youtube em 10/06/20 com tema "caminhos para uma educação antirracista" com mediação do professor Paulo Gabriel Nacif e participação dos professores Kabengele Munanga, Ronaldo Crispim Barros e das professoras Petronilha Silva e Nilma Lino Gomes, esses/as importantes intelectuais negros/as, comentaram essa questão e destacaram que junto com a luta do movimento negro o apoio de pessoas não negras foi importante para garantir a criminalização do racismo na Constituição Federal de 1988, assim como outras políticas públicas dirigidas ao combate ao racismo, e destacaram que educação antirracista não se faz sozinha/o.

Esse perfil, se assim quisermos nomear, ou a reunião dessas informações certamente não é suficiente para identificar as professoras colaboradoras, mas em alguma medida fala delas. Assim como na resposta inicial à pergunta "quem é você?", são as próprias professoras que se apresentam, as respostas ao mapeamento foram dadas por elas, a partir de suas leituras, interpretações e interesses. Nesse sentido, o que quisemos trazer nesta seção foi um pouco de como as professoras se apresentaram inicial e formalmente, com apoio desses instrumentos, mas reconhecemos nele suas limitações.

Em síntese, um grupo de jovens professoras, mas com a formação inicial em Pedagogia consolidada. As experiências de formação e atuação são diversas, assim como as experiências de vida, distintas por diferenças de experiências formativas, religião, raça/cor, faixa etária, etc. No cotidiano das interações, também tivemos muitas oportunidades de conhecer e nos identificar com as colegas, algumas identificações podem ficar mais

---

reconhece que na história da EMEI o corpo pedagógico teve/tem maioria não negra e reflete sobre a questão. https://www.facebook.com/media/set?set=a.3266534900047685&type=3

evidenciadas nas cenas que narraremos, outras nem tanto, mas seguramente todas influenciam nossa escrita.

Expectativas e compreensões iniciais...

Ainda com apoio do mapeamento 1 (Apêndice F), passamos a apresentar os primeiros anúncios das professoras com relação às expectativas com os encontros de formação e com as experiências e concepções sobre a cultura corporal. Informamos que as respostas ao questionário foram dadas antes de apresentarmos as nossas intenções de pesquisa e até mesmo antes de fazermos nossa apresentação acadêmica ao grupo, cumprimentamos as docentes e pedimos que respondessem ao questionário antes do início da conversa.

Qual sua expectativa com essa atividade de formação?

> *Revisitar o conteúdo e experiências vividas durante as disciplinas de cultura corporal que cursei na faculdade. Dessa forma, embasar minha prática por meio de subsídios teóricos, e principalmente, de apreciação e análise das práticas que aplico na escola com as crianças.* (Carolina)
>
> *Espero que sejam construídos novos olhares sobre as práticas pedagógicas, nos auxiliando a avaliá-las e redimensioná-las no nosso PPP/currículo. Para tanto, ampliação de repertório é essencial* (Cibele)
>
> *Apropriar-me mais do tema, visto sua importância no dia-a-dia de uma escola, e saber como aplicá-lo de forma efetiva com as crianças.* (Priscila)
>
> *Curiosidade* (Kelly)
>
> *Fiz 3 anos de Ed. Física mas não conclui. E não cheguei a ter essa disciplina no currículo, espero que essa formação me ajude, me ensine a ampliar minha visão e forma de trabalho com as crianças.* (Ana Cristina)
>
> *Ampliar conhecimento sobre atividades com o corpo/movimento e a melhor forma de desenvolver ações na educação infantil.* (Jesiane)
>
> *Espero discutir a cultura corporal com profundidade, trocar saberes e aumentar o repertório para o trabalho na escola.* (Lígia)
>
> *Minha expectativa é que eu possa ampliar meus conceitos sobre cultura corporal e que isso viabilize um trabalho significativo e não fragmentado com as crianças.* (Roberta)
>
> *Subsidiar a prática com as crianças principalmente. Além de expandir a compreensão sobre cultura corporal no âmbito escolar e na educação infantil.* (Solange)
>
> *Com essa formação pretendo refletir ainda mais sobre o currículo cultural da Educação Física em ação na Educação Infantil, o colocando de fato em prática.* (Marina Masella)
>
> *Minha expectativa é ampliar o olhar para novas práticas, indicando caminhos que auxiliem em um caminhar um pouco mais autônomo. Saber o que fazer e mais importante para mim do que como fazer.* (Lenize)

Eu espero adquirir novos conhecimentos e estratégias para trabalhar a cultura corporal da melhor maneira possível, para o pleno desenvolvimento dos meus alunos. (Tathiana)

Entender como se desenvolve essa prática com as crianças. (Luciane)

Apreendemos nas respostas que a principal expectativa com a formação era que, de alguma forma, ela impactasse na prática pedagógica e refletisse no trabalho realizado com as crianças no cotidiano. Pensamos que isso aparece em quase todas as respostas a partir de expressões como: "*embasar minha pratica"; "saber como aplicá-lo de forma efetiva com as crianças"; "ampliar minha visão e forma de trabalho com as crianças"; "viabilize um trabalho significativo e não fragmentado com as crianças"; "subsidiar a prática com as crianças principalmente"; "colocando de fato em prática"; "ampliar o olhar para novas práticas"; "estratégias para trabalhar a cultura corporal"; "entender como se desenvolve essa prática com as crianças"*.

Ainda que tais expressões nos permitam perceber uma perspectiva mais instrumental de formação, algo comum, legítimo e necessário para o trabalho docente, também há expectativas experienciais, por exemplo, quando falam em "*revisitar o conteúdo e experiências vividas"; "novos olhares sobre a prática"; "trocar saberes"; "expandir a compreensão"; "refletir ainda mais"; "caminhar um pouco mais autônomo"*.

Como você desenvolve a linha do tempo da cultura corporal atualmente?
Quais os principais desafios?

Atualmente, trabalho a cultura corporal no que se diz respeito principalmente às brincadeiras (até então) novas para as crianças. O repertório é variado. Passo por brincadeiras de origem indígenas, brincadeiras de rua, brincadeiras cantadas, etc. O principal desafio é conciliar 30 crianças brincando juntas ao mesmo tempo. Garantir que todas ocupem os papeis de destaque da brincadeira é um desafio. Além disso, algumas brincadeiras não são possíveis de brincar com tantas crianças.
Futuramente vou iniciar um trabalho com dança e expressão corporal. A ver qual serão os desafios. (Carolina)

Em minha linha do tempo não há um período específico destinado à cultura corporal (este faz parte da linha do tempo do 1º turno), porém há um tempo para quadra. Tenho como alguns desafios: trabalhar alguns jogos e brincadeiras respeitando as especificidades das crianças e faixas etárias, de forma a envolver todos. (Priscilla)

Ainda hoje, a cultura corporal é compreendida como algo que deva ter investimento apartado da vida e da rotina escolar. Como se fosse necessário um tempo específico para desenvolver propostas específicas. O grande desafio é descobri-la como um aspecto do desenvolvimento e do "ser humano" indissociável da vida em sua integralidade. (Cibele)

Eu não tenho na linha do tempo a cultura corporal e o principal desafio é saber entender o que é, diferenciar de atividades e brincadeiras que geralmente desenvolvemos na quadra. (Ana Cristina)

Ñ realizo ainda (Kelly)

Trabalho a cultura corporal a partir das canções e brincadeiras da cultura popular brasileira. Na linha do tempo escolar esse espaço é denominado 'quadra', também utilizo outros espaços da escola como parque e gramado. O maior desafio é o numeroso grupo de crianças. (Lígia)

Meu trabalho com as crianças se iniciou em uma tentativa de mapeamento, onde eles elencaram algumas atividades que fazem fora da escola. Chegamos na "palavra" carnaval que as crianças demonstravam compreender como dança e agora neste momento me senti perdida, sem saber como dar continuidade. (Roberta)

Com a turma de crianças que trabalho atualmente, a todo o momento desenvolvo algo relacionado ao corpo, seja em um momento onde exija que concentre movimento em uma determinada parte do corpo ou quando há necessidade que use todo o seu corpo para se expressar. Desafios se consistem em formar as atividades ou momentos com clareza dos objetivos durante os meus planejamentos, ou seja, as explicações para as atividades relacionadas ao corpo e movimento são rasas. Pois minha formação até o momento não exigiu que ampliasse os estudos. (Jesiane)

Promovendo experiências e desafios corporais, pontuando questões como a imagem e esquema corporal.
O principal desafio é entender e me apropriar de fato desta atuação enquanto promotora destas experiências no âmbito da cultura corporal. (Solange)

Tenho desenvolvido a linha do tempo da cultura corporal através da tematização do samba com as crianças da turma saturno. Esse estudo está acontecendo a partir dos princípios do currículo cultural da Educação Física. (Marina Masella)

Atualmente, por conta de já ter contato com a cultura corporal na linha do tempo, busquei na Marina maiores informações e referências por conta de tudo o que eu li pesquisado anteriormente me parece segmentado demais ou vago, ou complexo, voltando seus conceitos mais para a classificação de possíveis práticas (lutas, esportes, brincadeiras e etc.)
O principal desafio é compreender melhor o que é cultura corporal, pois só assim ficará claro como desenvolvê-la. Hoje trabalho com o mapeamento que fiz com as crianças e acredito estarmos "estudando" as origens do funk! (Lenize)

Com as orientações da professora Marina, eu fiz um mapeamento da turma para saber o que eles sabiam sobre as possibilidades com o corpo e o que eles gostariam de aprender a fazer com ele. Minha turma votou pelo futebol. Apresentei vídeos e imagens sobre futebol, assim como suas ramificações o rúgbi e o futebol americano. Discutimos o que tinha de comum e as diferenças entre os três. Eu pretendia deixá-los jogar livremente para depois reavaliarmos e poder explicar a importância das regras. (Tathiana)

Iniciamos o trabalho com cultura corporal esse ano e confesso que estou bastante insegura c/ as práticas que venho desenvolvendo junto c/ minha turma. Tenho pedido muitas orientações p/ Marina Basques, entendendo ela como um par avançado. Realizei um levantamento c/ a turma: "para que serve nosso corpo". As crianças levantaram uma série de hipóteses e, em conjunto, escolhemos exercícios físicos. Trouxe imagens e as analisamos p/ entender sua importância, onde são realizados, qual público que os realiza. Em outro momento, até essa semana, selecionei alguns exercícios p/ vivência (polichinelo, poli sapato, e agachamento). Ressaltei como os realizamos em nosso cotidiano, no sentido de desmistificar sua prática. Na próxima semana, planejei 4 crianças montando uma série c/ esses exercícios p/ que toda turma pratique.
Entendo que, o principal desafio se encontra na apropriação por mim dessa prática a fim de adquirir confiança p/ o desenvolvimento do trabalho c/ as crianças. (Luciane)

A proposta curricular da escola previa a estruturação de "territórios de aprendizagens" que correspondiam aos diferentes espaços físicos (ex.: sala de convivência, banheiros, restaurante, brinquedoteca, sala de leitura, parque, quadra, gramado, entre outros). O

“gramado” era o local destinado ao trabalho com a cultura corporal. Em 2018, estava previsto apenas na rotina do 1º turno (8 às 12h). Mas havia também na rotina de ambos os turnos a previsão de horários para explorar o território “quadra” com brincadeiras livres ou coordenadas.

As respostas à questão evidenciam que, naquele momento, as brincadeiras figuravam como prática corporal hegemônica nas propostas das professoras. Ainda que com variações (brincadeiras de origem indígenas, brincadeiras de rua, brincadeiras cantadas, jogos e brincadeiras, canções e brincadeiras da cultura popular) as experiências nesses *espaçostempos* estavam circunscritas principalmente às brincadeiras, como também identificamos nas observações iniciais. Mas havia exceções e iniciativas de tematização do samba, realizado pela professora Marina, do futebol pela professora Tathiana, do funk pela professora Leny, de exercícios físicos pela professora Luciane e do carnaval/dança pela professora Roberta.

Também é possível identificar que o grupo de professoras já estava disposto e iniciando novos *saberesfazeres* com a cultura corporal. Algumas professoras buscaram “informações” e “orientações” com a colega Marina Masella para iniciar as atividades, mas apesar do apoio, continuavam informando dúvidas, inseguranças e incompreensões sobre a proposta e como desenvolvê-la. Enquanto uma docente realizou o mapeamento e chegou ao tema *carnaval/dança*, mas sentiu-se “*perdida e sem saber como dar continuidade”*, a colega apesar de ter lido e pesquisado algumas referências, considerou “*segmentado demais ou vago, ou complexo”*. Uma das professoras além de anunciar a sua “*insegurança”*, partiu da pergunta *“para que serve o corpo?”* e chegou ao tema *“exercícios físicos”*, enquanto outra definiu o tema a partir de uma votação.

Os anúncios são bastante autênticos e compreensíveis. Há, sim, complexidade na proposta e muitas indefinições na medida em que se advoga por um “antimodelo” (BONETTO, 2016) e pela “artistagem” (CORAZZA, 2002; 2006). No que concerne à definição do tema, por exemplo, ainda que Neira (2018, p.45) tenha afirmado que “perguntar à turma o que querem estudar, promover eleições para definição da manifestação a ser tematizada ou, simplesmente, repetir nas aulas o que fazem em outros espaços como escolinhas, clubes etc., está fora de questão”, Borges (2019) constatou que professores e professoras que afirmam colocar o currículo cultural em ação recorrem à votação para definição de algumas situações didáticas, resolução de conflitos e também como “*estratégia para a eleição da prática corporal a ser tematizada”* (p. 126 *grifo nosso*). Portanto, não destacamos essas falas para apontar problemas, mas sim para reconhecer a necessidade de ampliar o diálogo, o estudo do tema, e consequentemente, valorar a importância da formação.

Duas professoras citaram como “principal” e “maior” desafio a elevada quantidade de crianças na turma (30 crianças). Contudo, essa não é uma questão exclusiva no trabalho com a cultura corporal, em diversos momentos e situações as professoras mencionaram essa dificuldade, inclusive sendo um dos poucos indicadores a serem avaliados negativamente, com atribuição de cor vermelha, por ocasião da reunião de avaliação institucional realizada a partir da aplicação dos indicadores de qualidade da Educação Infantil em 2018.

Apesar de ainda não haver uma legislação aprovada determinando a quantidade máxima de crianças por sala, o parecer CNE/CEB nº 20/2009, que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sugere que:

> O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (BRASIL, 2009, p. 13)

Entretanto, o próprio Ministério da Educação indica que a proporção pode variar conforme regulamentação de órgão normativo dos sistemas de ensino municipal ou estadual. Na cidade de São Paulo, a portaria nº 7.858 de 02 de outubro de 2017[77] exarada pela Secretaria Municipal de Educação previa o número de até 29 crianças por educadora para as turmas de Infantil I e II, que corresponde às crianças com idade de 4 e 5 anos. Contudo, a mesma portaria admite ampliação do número de crianças em regiões onde houver demanda, considerando a universalização para a faixa etária e respeitando a capacidade física das salas.

Na mesma medida que consideramos fundamental o empenho na universalização do acesso para todas as crianças, destacamos a necessidade que isso ocorra a partir da expansão das redes e não da superlotação das salas. A redução do número de crianças por sala é pauta de educadoras e educadores que atuam na Educação Infantil, como também nas demais etapas da Educação Básica, e precisa ser tomada como meta a ser efetivada em nosso país. Cabe mencionar a importância do apoio da sociedade para iniciativas legais que visem efetivar a redução do número de crianças por salas de aula. Na cidade de São Paulo, o Projeto de Lei 280/2018[78] é uma delas.

---

[77] Já revogada. Anualmente a SME edita nova portaria e/ou instrução normativa dispondo de diretrizes e procedimentos para a matrícula na rede municipal de ensino. Atualmente está em vigor a Instrução Normativa SME nº 26 de 25 de setembro de 2019, mas que prevê o mesmo número de 29 crianças por sala/educadora.

[78] http://documentacao.saopaulo.sp.leg.br/iah/fulltext/projeto/PL0280-2018.pdf

Qual a sua compreensão atual sobre a cultural corporal?

Compreendo cultura corporal, no âmbito escolar, como um conjunto de práticas que perpassam aspectos do desenvolvimento físico e cultural na experiência cotidiana das crianças. (Carolina)

Tenho pouco conhecimento sobre o tema, mas acredito que cultura corporal vai além da atividade física por si só. Engloba o corpo, o local em que este atua, como ele influencia e é influenciado por esse meio. (Priscilla)

Pouco sei sobre o assunto.
Mas acredito que cultura corporal está relacionada a toda expressão corpórea resultante de vivências dentro de determinados contextos sociais, políticos e econômicos. (Kelly)

Hoje minha compreensão seria do entendimento do corpo. De como ele funciona, de como talvez outras culturas trabalham esse corpo em si. (Avaliando o significado da palavra em si) Pois minha compreensão é zero. (Ana Cristina)

Entendo cultura corporal como os processos do corpo no mundo: brincadeiras, movimento, jogos, dança e esporte. (Lígia)

Compreendo a corporeidade como algo que nos define, que nos possibilita interações, que nos confere identidade. (Cibele)

Entendo que cultura corporal seja conhecimento do próprio corpo, reconhecer limitações e superar desafios. (Roberta)

Apenas o que o senso comum me propõe. Liberdade de expressão através do corpo e respeito por esse corpo. (Jesiane)

Acredito que minha compreensão sobre a cultura corporal é completamente influenciada pela minha formação em psicomotricidade (Solange)

Compreendo a cultura corporal como o estudo das práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas) e todos os aspectos que as atravessam e delas emergem. (Marina Masella)

Atualmente acredito ser práticas corporais que "transmitem" valores da nossa cultura, mas como disse anteriormente, muito segmentado. (Lenize)

Eu suponho que tenha relação com o autoconhecimento, coordenação motora. (Tathiana)

Penso que ela é uma prática que abrange o conhecimento do corpo e sua relação com a cultura e as impressões sobre as mesmas. (Luciene)

Apesar de incorporarem a expressão cultura corporal ao cotidiano escolar e destinar um espaço-tempo para isso no currículo, não há convergência e/ou afinidade entre a maioria das concepções inicialmente emitidas pelas docentes. As respostas à questão evidenciam diferentes compreensões, enquanto algumas docentes mencionaram "*pouco conhecimento*", "*zero conhecimento*" ou *"apenas o que o senso comum propõe"*, outras associaram a *"desenvolvimento físico", "atividade física", "psicomotricidade", "coordenação motora"*

"autoconhecimento", "movimento". Algumas apostaram em *"corporeidade"*, *"conhecimento do corpo"* ou *"conhecimento do próprio corpo"*, *"prática"* ou *"conjunto de práticas"*. Apenas duas professoras citaram as *"práticas corporais"* (brincadeiras, danças, esportes, ginásticas e lutas) e algumas associaram com aspectos substantivos da cultura.

Essa diversidade de compreensões estava subsumida no corpo conceitual do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, que mencionava a expressão sem conceituá-la, apenas adjetivando como "sadia". Mas ficava bastante explicitada no quadro de referência e objetivos de aprendizagem do território gramado, como veremos mais adiante na seção que apresenta alguns elementos do PPP da EMEI. Nesse momento nossa constatação também tem a intenção de apontar a importância do diálogo sobre o tema no contexto de formação das docentes, pois ainda que não se requeira unanimidade e/ou unicidade de concepções, entendemos ser necessário partilhar um sentido convergente, na medida em que um projeto pedagógico escolar se opera coletivamente.

No contexto da Educação Física a expressão *cultura corporal* aparece no final dos anos 1980, mas ganha destaque e começa a se firmar na década de 1990. Neira e Gramorelli (2017) descrevem e analisam as influências sofridas pelo conceito desde o seu surgimento evidenciando os embates em torno do seu significado, além de questionamentos e diferentes concepções que o atravessam. Na perspectiva aqui adotada, cultura corporal é a parcela da cultura geral que abrange um amplo cabedal de conhecimentos alusivos às práticas corporais, dentre eles os significados que lhes são atribuídos pelos distintos grupos sociais durante a sua criação e recriação. (NEIRA, 2011). A expressão "práticas corporais" agrega brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. (NEIRA, 2014).

Sabemos que esse conhecimento está mais presente na formação em Educação Física e que estamos diante de um grupo de pedagogas. Não temos elementos para afirmar se esse conhecimento está amplamente disponível e acessível nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Apenas sabemos que as quatro docentes que realizaram seus cursos na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em um período mais recente, tiveram ao menos uma disciplina obrigatória relacionada ao tema (EDM0337 – Metodologia do Ensino de Educação Física[79]), e uma professora afirmou ter cursado Educação Física durante três anos e poderia ter tido acesso a essa discussão. Contudo, em diferentes momentos das nossas interações, as professoras mencionaram dificuldades para trabalhar com as práticas corporais apontando motivos distintos, especialmente, fragilidades na formação inicial, seja pela

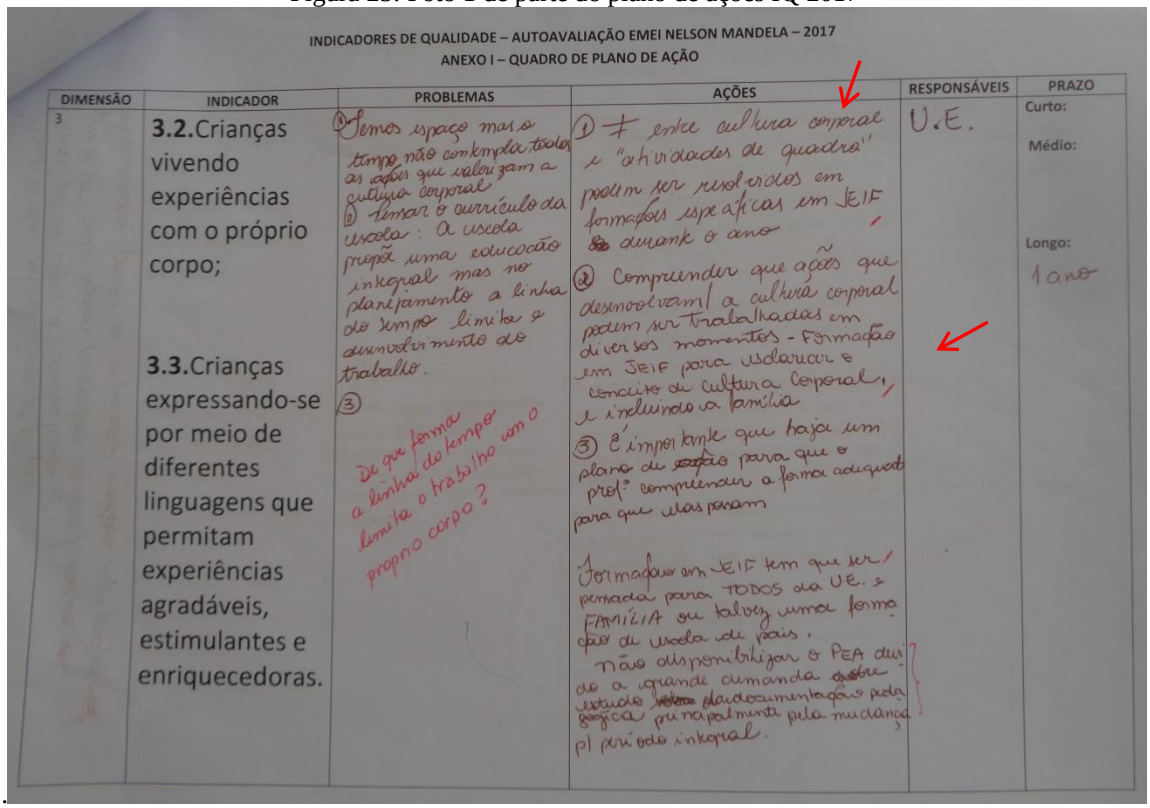
[79] https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0337&verdis=2

ausência do conteúdo ou pela estima que elas mesmas dirigiram ao tema durante seus cursos de graduação, ressaltando a necessidade e importância da realização da formação.

Uma questão conhecida e autoavaliada, uma demanda institucional...

É importante explicitar que quando reunirmos as falas docentes e evidenciamos as divergências e dificuldades em torno dos *saberesfazeres* sobre a cultura corporal estamos tão-somente sistematizando uma questão já conhecida e autoavaliada pela própria comunidade escolar e que, portanto, se tornou uma demanda institucional incorporada ao plano de ações e aos ensejos formativos. Assim, não há aqui nenhum interesse de crítica ou exposição das professoras, mesmo porque essa era uma questão já apreciada e objeto de preocupação da equipe pedagógica.

Figura 25: Foto 1 de parte do plano de ações IQ 2017

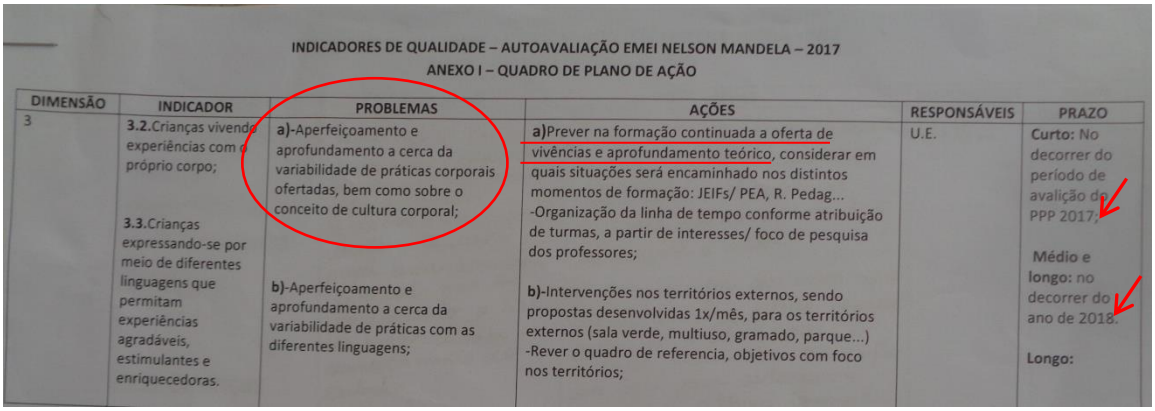


INDICADORES DE QUALIDADE – AUTOAVALIAÇÃO EMEI NELSON MANDELA – 2017
ANEXO I – QUADRO DE PLANO DE AÇÃO

DIMENSÃO	INDICADOR	PROBLEMAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZO
3	3.2.Crianças vivendo experiências com o próprio corpo; 3.3.Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens que permitam experiências agradáveis, estimulantes e enriquecedoras.	① Temos espaço mas o tempo não contempla todas as ações que valorizam a cultura corporal ② Tornar o currículo da escola: A escola propõe uma educação integral mas no planejamento a linha do tempo limita o envolvimento do trabalho. ③ De que forma a linha do tempo limita o trabalho com o próprio corpo?	① ≠ entre cultura corporal e "atividades de quadra" podem ser resolvidas em formações específicas em JEIF durante o ano ② Compreender que ações que desenvolvem a cultura corporal podem ser trabalhadas em diversos momentos - Formação em JEIF para vislumbrar o conceito de cultura corporal, e incluindo a família ③ É importante que haja um plano de ação para que o prof.º compreender a forma adequada para que ela passam Formações em JEIF tem que ser pensada para TODOS da UE. e FAMÍLIA ou talvez uma formação de escola de pais. Não disponibilizar o PEA devido a grande demanda sobre estudo e documentação pela burocracia principalmente pela mudança p/ período integral.	U.E.	Curto: Médio: Longo: 1 ano

Fonte: Conteúdo produzido pela EMEI. Foto e marcas produzidas pelo autor.

Figura 26: Foto 2 de parte do plano de ações IQ 2017.



INDICADORES DE QUALIDADE – AUTOAVALIAÇÃO EMEI NELSON MANDELA – 2017
ANEXO I – QUADRO DE PLANO DE AÇÃO

DIMENSÃO	INDICADOR	PROBLEMAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZO
3	**3.2.**Crianças vivendo experiências com o próprio corpo; **3.3.**Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens que permitam experiências agradáveis, estimulantes e enriquecedoras.	**a)**-Aperfeiçoamento e aprofundamento a cerca da variabilidade de práticas corporais ofertadas, bem como sobre o conceito de cultura corporal; **b)**-Aperfeiçoamento e aprofundamento a cerca da variabilidade de práticas com as diferentes linguagens;	**a)**Prever na formação continuada a oferta de vivências e aprofundamento teórico, considerar em quais situações será encaminhado nos distintos momentos de formação: JEIFs/ PEA, R. Pedag... -Organização da linha de tempo conforme atribuição de turmas, a partir de interesses/ foco de pesquisa dos professores; **b)**-Intervenções nos territórios externos, sendo propostas desenvolvidas 1x/mês, para os territórios externos (sala verde, multiuso, gramado, parque...) -Rever o quadro de referencia, objetivos com foco nos territórios;	U.E.	**Curto:** No decorrer do período de avalição do PPP 2017; **Médio e longo:** no decorrer do ano de 2018. **Longo:**

Fonte: Conteúdo produzido pela EMEI, foto e marcas produzidas pelo autor.

As figuras 24 e 25 acima são de registros do plano de ações produzido a partir da autoavaliação atrelada aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana e realizada em 2017, ano que antecedeu o nosso contato com o campo. Nelas podemos verificar que a comunidade identificou como problemas o trato com as *práticas corporais*, o *conceito de cultura corporal*, as *diferentes linguagens* e o *corpo* e projetou como ações a promoção de *espaçostempos* de formação dedicados à temática em curto e médio prazo.

Como já relatamos anteriormente tomamos conhecimento dessa conjuntura a partir dos diálogos com a colega Marina Masella e confirmamos nas conversas iniciais com a diretora e a coordenadora da EMEI, bem como, quando acessamos elementos destacados no plano de ação, e também nas interações iniciais com as professoras. Esse cenário favoreceu nossa interlocução e corroborou para a realização da pesquisa, mas também suscitou desafios no sentido de produzir uma investigação que se articulasse e, em alguma medida, colaborasse com essas questões.

> *No final do primeiro grupo uma das professoras (Alice), que chegou um pouco atrasada e não ouviu minha apresentação, enquanto trocávamos ideias sobre a discussão, ela pensou que eu estava acompanhando a advogada e quando eu disse que não, que eu estava apenas observando em virtude da pesquisa e atividade que pretendo desenvolver com a escola, ela mencionou "há tá! você é o moço da cultura corporal". No segundo grupo, também ao final, uma das professoras (Leny) ao se despedir mencionou "nós precisamos muito de você" e eu respondi "eu também precisarei muito de vocês".*
>
> (DC, 12/04/18)

Nesse trecho do diário de campo, do primeiro contato que tive com as professoras, quando fui apenas assistir a JEIF, as falas de duas professoras acentuam a expectativa quanto a minha presença e vinculação com as demandas da escola relacionadas com a cultura corporal. Todas essas circunstâncias produziram em nós um sentimento de respeito e responsabilização com a instituição e suas expectativas, ocasionando um planejamento atento

a essa realidade e também as possibilidades investigativas e formativas de uma pesquisa-ação erigida para a formação docente.

Para Tripp (2005, p. 445-446), “é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Oliveira-Formosinho (2014) destacou a complexidade desse tipo de pesquisa e, apoiada em Boaventura de Sousa Santos, afirma que a *investigação-ação* se situa inequivocamente no paradigma da ciência pós-moderna, que considera que os conhecimentos científicos são também autobiográficos e autorreferenciáveis.

Pimenta e Franco (2012; 2014), Franco e Pimenta (2018) reúnem pesquisas em educação que recorreram à pesquisa-ação como metodologia e assinalam o potencial desse tipo de investigações na formação de professores e professoras. Jesus, Vieira e Effgen (2014; 2018) também reconhecem contribuições desse tipo de pesquisa em questões concretas da prática docente e processos de formação, destacando que “a pesquisa-ação se utiliza de diferentes lógicas para interpretar, dialogar e instituir mudanças em processos, sempre em uma perspectiva multirreferencial”. (Idem, 2014, p. 774).

Além disso, afirmam,

> A pesquisa-ação colaborativo-crítica, ao reconhecer os desafios de educar na diferença, toma a potência da ação grupal como uma alternativa de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazeres, além da constituição de rupturas para situações extremas. Busca construir novos possíveis para o ato de ensinar e aprender, levando o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os profissionais que dão concretude aos processos de ensino. (IDEM, 2014, p. 785)

Essas perspectivas nos permitiram inicialmente associar a nossa colaboração na escola com esse tipo de pesquisa, e utilizar a nomenclatura e algumas concepções subjacentes à pesquisa-ação, em nossa apresentação inicial e também em questões que constaram em nossos questionários/mapeamentos. Fizemos essa opção pensando em acolher a demanda da instituição e das docentes e assim construir um compromisso que acomodasse interesses mútuos, o sentimento de responsabilização da nossa parte e de confiabilidade da comunidade escolar. Como destaca Almeida (2010, p. 150), “a pesquisa-ação, como forma de produção de conhecimentos, tem-nos ensinado a lidar com nossos próprios interesses e a conciliá-los com os interesses do outro”.

Sabemos que no campo educacional brasileiro esse tipo de investigação é mais reconhecido e vinculado à teorização crítica e, comumente, objetiva a transformação da

realidade, conscientização e/ou emancipação dos sujeitos. Esses aspectos se distanciam dos nossos interesses, da epistemologia do currículo cultural, especialmente, da crítica pós-estruturalista à educação, que o inspira e constitui, bem como afastam-se das *premissas* e *pressupostos* das metodologias de pesquisa pós-críticas, aos quais tentamos nos vincular.

Costa (1995 e 2007) nos ofereceu consistentes e importantes análises sobre as metodologias participativas. Partindo da crítica pós-estruturalista, realizou um balanço dos aspectos favoráveis e restritivos ao uso da pesquisa-ação. Acompanhada da noção foucaultiana de que "conhecer é governar", do caráter constitutivo e da centralidade da linguagem, a autora "questiona os supostos atributos emancipatórios da pesquisa-ação ao mesmo tempo em que argumenta em favor de seu caráter participativo e da produtividade na afirmação de identidades" (COSTA, 2007, p. 92).

No exercício de repensar a teoria crítica e a pesquisa qualitativa, Kincheloe e McLaren (2006, p. 283-284 – *grifo dos autores*) propuseram uma "teoria crítica reconceituada" e assumiram que "nesse início de milênio, empregamos com cautela o termo *emancipação* porque, como ressaltaram muitos críticos, ninguém nunca está completamente emancipado do contexto sociopolítico que o produziu. Além disso, muitos já questionaram a arrogância que pode acompanhar os esforços no sentido de emancipar os 'outros'".

A pesquisa-ação vem sendo produzida com base em enfoques teórico-metodológicos distintos como testemunham os trabalhos de Barbier (2002), Franco e Lisita (2004), Franco (2005), Tripp (2005), Miranda e Resende (2006), Costa (2007), Almeida (2010) entre outros. Os diferentes autores e perspectivas advogam em maior e menor proporção pelos atributos emancipatórios desse tipo de pesquisa. Nossa opção inicial foi tomar como referência a perspectiva *colaborativo-crítica* que vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial – GRUFOPEES[80] da Universidade Federal do Espírito Santo, por anunciar a possibilidade de interlocuções da pesquisa-ação com diferentes pressupostos teórico-filosóficos.

Pesquisadoras/es desse grupo afirmam que,

> Na perspectiva colaborativo-crítica, os estudos assumem preponderantemente, em seus pressupostos, principalmente na relação sujeito e objeto e no conhecimento produzido, ora a tendência colaborativa, ora a crítica. O que define o processo de pesquisa é a adoção das bases teórico-filosóficas. (ALMEIDA, 2010, p. 139)
>
> Assumimos o pressuposto de que acolher a pesquisa-ação como uma possível forma de produção de conhecimento é em si uma posição aberta a uma postura ética. A pesquisa-ação evoca uma disposição subjetiva e social nos participantes de se deixar

[80] http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5227846232231450

> envolver pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o coletivo, de perceber e pensar suas possíveis rupturas. Praticar a pesquisa-ação convoca-nos a reconhecer, no outro, ao mesmo tempo a identidade e a diferença. Como diria Morin (2005), suscita a necessidade de ser ético, entendendo que não existe piloto automático para a ética. Ela é um exercício. Uma experiência. Uma postura a ser assumida. (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 772)

Assumimos essa concepção e somamos a outras apontadas por Costa (1995 e 2007) em sua crítica pós-estruturalista para reconhecer a pesquisa-ação como mais uma estratégia de fabricação de discursos que, assim como as demais tipologias de pesquisa, busca controlar e regular aquilo que narra. "A 'vontade de saber', na pesquisa-ação, é, também, 'vontade de poder'" (COSTA, 2007, p. 101-102). Dessa forma, somos impelidos a tentar abdicar de pretensões emancipatórias e da ilusão de que "construir conhecimento em conjunto suspende a desigualdade e instaura a equidade. Isso é uma impossibilidade" (p. 103-104).

Ao contrário do que se possam imaginar, as críticas apontadas por Costa (1995 e 2007) não visaram descredenciar ou invalidar iniciativas de metodologias participativas, pelo contrário, a autora pretendeu "contribuir para livrá-las de certos construtos modernos que podem tornar-se empecilhos na constituição de uma forma de pensamento menos linear, menos formal, menos hermética, e menos comprometida com as celebrações de poderosas metanarrativas" (COSTA, 1995, p. 111). E realça como característica fecunda da pesquisa-ação a produção de narrativas, saberes, discursos que instituem identidades.

> Retorno ao meu argumento em favor do caráter participativo da pesquisa-ação e da sua produtividade na política cultural da representação para defender o diálogo com um caminho para a produção de saberes que subvertam os discursos hegemônicos e inscrevam no currículo, na escola e na sociedade narrativas que contem histórias de novos sujeitos e novas histórias que desinstalem as velhas identidades de suas privilegiadas posições de referência e normalidade. Alerto, mais uma vez, para que reconheçamos as limitações dessas práticas, criemos coragem para abdicar de sonhos quixotescos e nos empenhemos naquilo que é possível fazer hoje. Junto com Apple (1997), defendo projetos coletivos que se abram para a diversidade, acolham as diferenças e incentivem a que múltiplas leituras do mundo reivindiquem voz e espaço para nomeá-lo. Nosso grande desafio é tentarmos criar uma nova política da verdade (COSTA, 2007, p.113).

Atravessados por todas essas ideias, consideramos assumir a pesquisa-ação com "disposição subjetiva e social de nos deixarmos envolver pela vida cotidiana" como sugerem Jesus, Vieira e Effgen (2014) e como uma possibilidade de "aliança estratégica de sujeitos coletivos inscritos em categorias singulares, que passam a produzir relatos sobre si e sobre suas tradições e posições socioculturais, inscrevendo suas identidades no horizonte mais

amplo das culturas” como sugere Costa (2007, p. 97). Contudo, recobrando os anúncios que fizemos anteriormente, com apoio em Macedo (2009), que considera que o “método” só se constitui ao final da pesquisa, ainda não podemos afirmar que o nosso trabalho se constituiu como tal, afinal estamos apenas situando o seu início. Portanto, por ora, tomamos apenas como uma referência, sem enquadramento procedimental, mas como ferramenta e referência para seguir produzindo as nossas interações no cotidiano escolar.

O primeiro ciclo de interações formativas[81]...

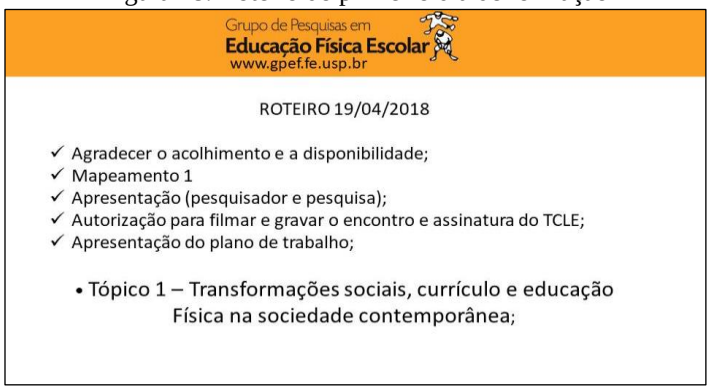
Figura 27: 1º Encontro de Formação no dia 19/04/18 (fotomontagem)

1 2

Fonte: Produzidas pelo autor.
Legenda: 1. Grupo 1 – regentes vespertino; 2. Grupo 2 – regentes matutino.

Como citamos antes, o primeiro momento de formação ocorreu no dia 19/04/2018 e aconteceu conforme o roteiro proposto na figura 27 abaixo, mas sem cumpri-lo em virtude dos desdobramentos dos diálogos e do esgotamento do tempo previsto. Após cumprimentar as docentes, solicitamos que respondessem ao mapeamento 1, em seguida retomamos nossa apresentação e falamos brevemente sobre nossa trajetória em Educação e Educação Física e apresentamos uma ideia de pesquisa, considerando as concepções anteriormente mencionadas, mas ainda recorrendo a elementos do projeto de pesquisa submetido e aprovado no processo seletivo para o doutorado na FEUSP[82].

Figura 28: Roteiro do primeiro dia de formação



Fonte: produzido pelo autor.

[81] Nessa seção vamos apresentar uma narrativa sobre os encontros de formação e consideramos que não é necessário maior detalhamento das exposições e conteúdos no corpo da tese, mas estes podem ser acessados nos apêndices e anexos indicados.

[82] Cópia do projeto foi apresentada à DRE Brasilândia/Freguesia do Ó para avaliar e autorizar a pesquisa e também disponibilizada à gestão da EMEI para análise e consideração sobre a pertinência de desenvolvimento na unidade.

Naquele momento as principais intenções do projeto estavam focadas na recepção das crianças ao fazer pedagógico com as práticas corporais quando tematizadas na perspectiva do currículo cultural da Educação Física. E justificamos a nossa intervenção no tempo de formação com as professoras em virtude da demanda apresentada pela escola, no interesse de discutir questões relacionadas à cultura corporal. Ressaltamos que o interesse não estava em fazer julgamento das práticas que elas desenvolvem e emitir juízos a respeito, mas sim, apresentar uma perspectiva curricular para que elas conhecessem, compreendessem e avaliassem se tem interlocução com a proposta pedagógica da escola e se teriam interesse em colocá-la em ação com as crianças.

Assim, ressaltamos que a proposição considerava um primeiro momento de formação onde tentaríamos apresentar os elementos que caracterizam o currículo cultural e ao final desse momento seria necessária uma avaliação delas sobre a proposta, sua pertinência e o interesse de colocá-la em prática, portanto, a nossa intenção de chegar às crianças dependia da análise e disposição delas. Destacamos que tínhamos a nosso favor um anúncio prévio delas sobre as dificuldades de compreensão e atuação com a cultura corporal, os diálogos e tentativas que já estavam fazendo com apoio da Marina Masella e uma avaliação positiva da diretora que leu o projeto e nas conversas iniciais considerou que havia interlocução com a proposta curricular. Mas também informamos que nada impediria que, ao final dos encontros, todas ou algumas delas considerassem que essa perspectiva não tinha a ver com as práticas que desenvolviam e não quisessem experienciar[83].

Para nossa surpresa, apenas com as explicações iniciais, várias professoras manifestaram interesse e introduziram um clima de descontração e risos ao enunciarem ao mesmo tempo falas como *"claro que a gente quer"*, *"eu quero"*, *"com certeza vamos querer"*, *"já pode até dizer como a gente vai fazer"*, *"pode começar agora?"*, *"já pode vir"*. Aproveitamos a ocasião para alertar que não estávamos indo apresentar um "modelo", ou um "como fazer", ressaltando que na perspectiva cultural preferimos o "antimodelo" a ainda que existam princípios e encaminhamentos, eles estão abertos e se fazem pela "artistagem" docente.

Também anunciamos que apesar de estarmos usando a ideia da pesquisa-ação, como uma referência metodológica, não poderíamos nos comprometer com a promoção de mudanças no currículo da escola ou transformações nas práticas docentes. Essa decisão caberia à comunidade escolar em suas percepções e coletividade. Ou seja, não estava entre os

[83] Nesse caso a 2ª etapa poderia ocorrer apenas com a Marina Masella que já havia se disponibilizado por conhecer o currículo cultural.

nossos objetivos de pesquisa promover alterações específicas na EMEI, ainda que elas pudessem ocorrer, ou não, em virtude do contexto de influência produzido a partir da nossa presença, dos discursos, das leituras e interações que realizaríamos. Pensamos que esse é um dos elementos que nos distância de uma concepção crítica da pesquisa-ação.

Ainda apresentamos o plano de trabalho (Apêndice C) anteriormente elaborado e disponibilizado para apreciação da gestão e delas e questionamos sobre dúvidas, sugestões e considerações, mas não houve, além das já apontadas pela coordenadora e pela direção quanto à pertinência da proposta. E ainda explicitamos algumas informações sobre os aspectos éticos, com destaque para a necessidade de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e autorização para filmar e/ou gravar os encontros.

Planejamos as formações com intenção de apresentar as principais concepções teórico-metodológicas que constituem o currículo cultural da Educação Física. Para tanto, tomando por referência o curso *Educação Física Cultural: fundamentação e prática pedagógica*[84], especialmente, da edição FEUSP 2017[85], na qual colaboramos no planejamento e execução e também acompanhamos integralmente. Iniciamos considerando transformações sócio-político-econômicas-educacionais em recentes e distintas configurações de sociedade.

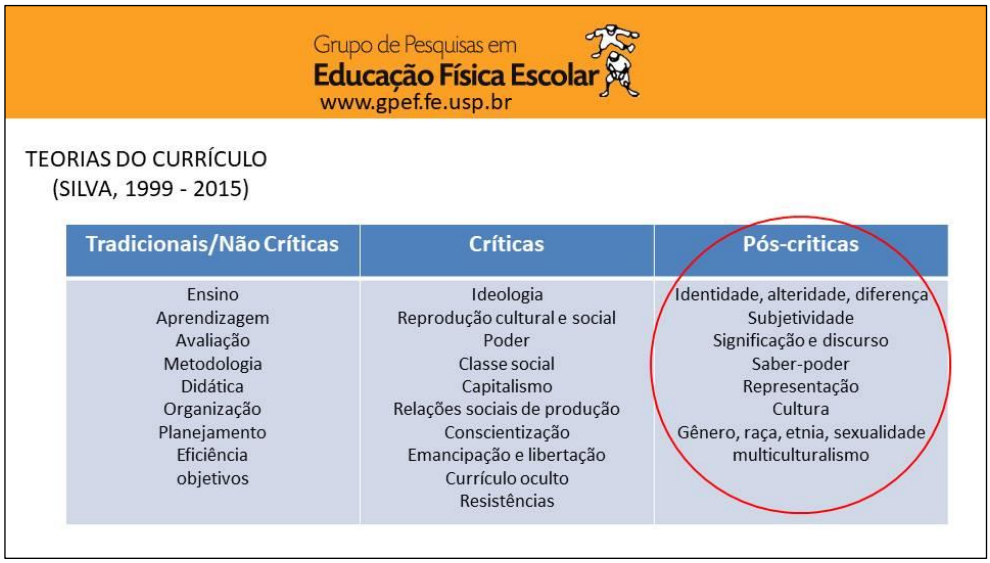
Destacamos as mudanças ocorridas, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial e mais evidente a partir da década de 1960, como o avanço da lógica capitalista de consumo, a sobreposição das relações econômicas as relações sociais e humanas, cada vez mais marcadas por fragilidade, maleabilidade e fugacidade, caracterizando o que Bauman (2001) nomeou de "modernidade líquida". Bem como, alguns aspectos da "condição pós-moderna" anunciada por Lyotard (1979) e o descentramento e fragmentação das identidades como aponta Hall (1997), que caracterizam a sociedade contemporânea.

Considerado esse cenário social mais amplo, trouxemos a discussão para o campo educacional e das teorias de currículo com apoio no trabalho do professor Tomaz Tadeu da Silva (1999 - 2015). Enfatizamos a pretensa neutralidade anunciada pelas teorias tradicionais e seu endereçamento ao "o quê?" e "como?" ensinar e os deslocamentos realizados pelas teorias críticas e pós-criticas, que vão preocupar-se com o "por quê?" e com as conexões entre saber, identidade e poder. Para tentar compreender as diferenciações entre as teorias fizemos uso do quadro conceitual proposto pelo autor.

---

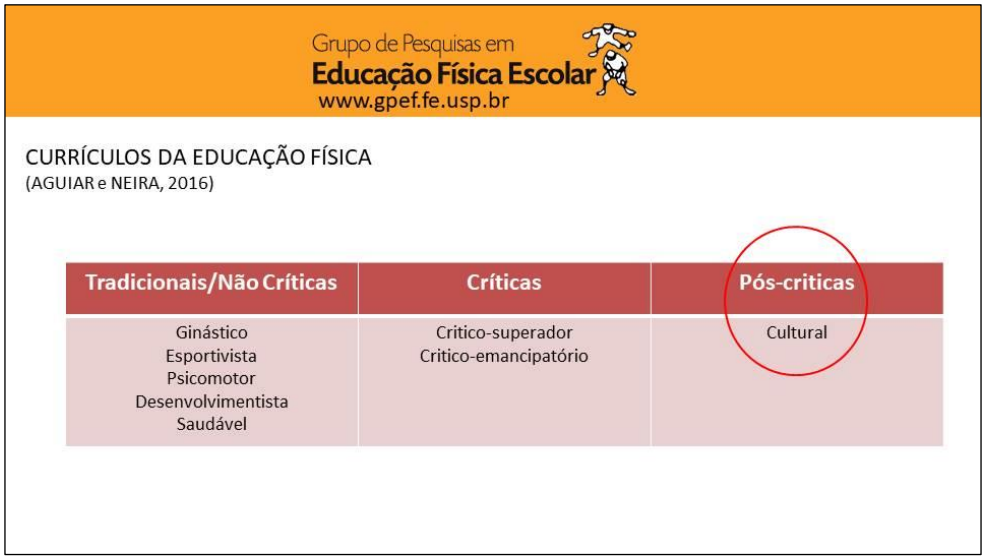
[84] Trata-se de atividade com caráter de curso de extensão oferecido regularmente pelo GPEF.
[85] Informações em: https://mgneira.wixsite.com/culturacorporal2017

Figura 29: Slide formação – quadro conceitual teorias de currículo



Fonte: Slide elaborado pelo autor. Conteúdo retirado de SILVA, 2015, p.117.

Figura 30: Slide formação – Currículos EF



Fonte: Slide elaborado pelo autor. Conteúdo baseado em Neira e Nunes (2009) e Aguiar e Neira (2016)

Em sequência, também apresentamos um quadro (figura 39) com a disposição dos currículos da Educação Física, organizado a partir da leitura de Neira e Nunes (2009) e Aguiar e Neira (2016) sobre o ensino da Educação Física na escola. Os autores situam os currículos em acordo com a classificação divulgada por Silva ([1999] 2015). Nossa principal preocupação foi situar o quadro conceitual e o campo epistemológico ao qual estamos afiliados e pontuar diferenciações teórico-metodológicas. Alertados por Lopes (2013) sobre o risco de construirmos um gradualismo linear para a história do currículo, tentamos explicitar que, apesar de haver uma temporalidade situando essas produções, elas não se constituem

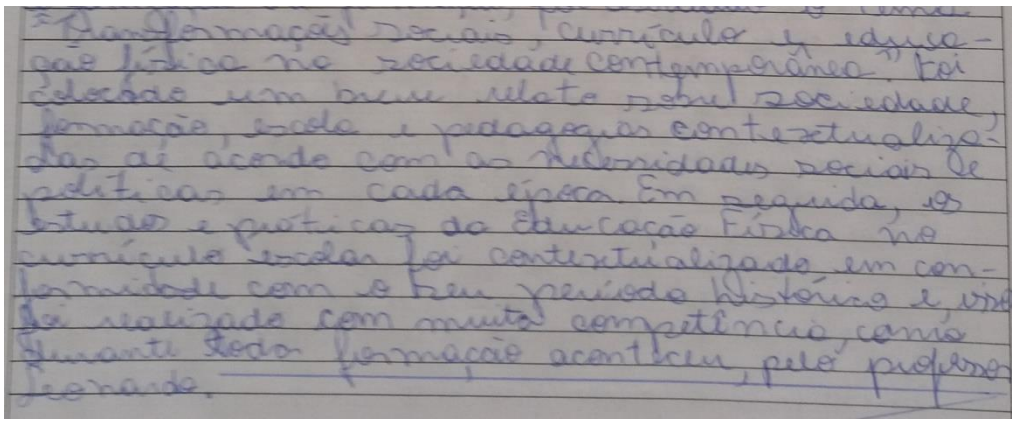
umas a partir das outras, em oposição e/ou sobreposição. Esses currículos coexistem, dialogam, disputam, divergem e, principalmente, miram sujeitos distintos.

A partir de então, informamos sobre a presença da Educação Física na área das Linguagens desde a década de 1970, e pontuamos nossa compreensão de linguagem como sistema de comunicação que nos permite compartilhar sentidos e construir um mundo social comum. A linguagem nos possibilita fazer circular representações, produzir e negociar significados, portanto, construir uma cultura. (NUNES, 2016).

Em virtude do tempo, interrompemos o primeiro encontro, em ambos os grupos, após esse momento de apresentação inicial em torno da noção de linguagem. Antes de finalizar consultamos as professoras sobre a possibilidade de indicar textos para leitura e elas responderam positivamente, ao que aproveitamos para sugerir uma leitura[86]. E ainda perguntamos sobre o que acharam do encontro, reconhecendo que falamos muito em virtude do volume de informações e acabamos não abrindo mais espaços para a interlocução.

Os dois grupos avaliaram positivamente o primeiro encontro através de expressões como *"foi bom"*, *"foi muito bom"*, *"gostei muito"*, *"achei ótimo"*, *"muita coisa que a gente precisa saber, foi muito legal. Ou então que a gente sabe, mas precisa reorganizar. Quando você foi falando de toda parte histórica, meu Deus é verdade, eu tinha esquecido, entendeu? muito legal adorei de verdade, de coração, toda quinta, não vou faltar nunca, vou até chamar a Edilma".* Ao final do segundo grupo a professora Tathiana brincou dizendo *"não vejo a hora de começar, então vamos ali"* em meio a risos do grupo a diretora disse *"ah, cuidado, elas querem faça isso, faça aquilo"*. (trechos áudios – 1º encontro formação – 19/04/18)

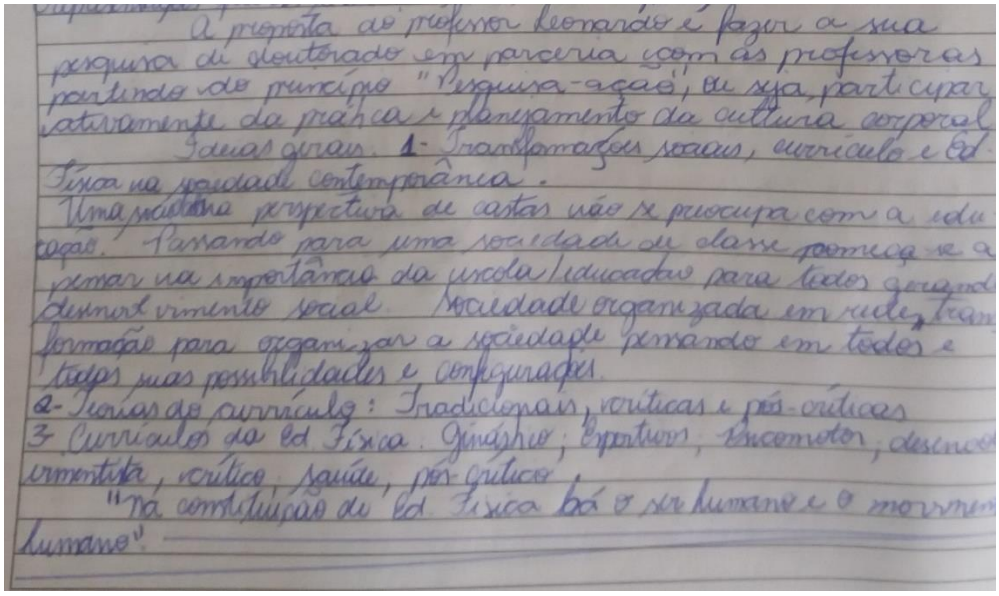
Figura 31: trecho ata livro JEIF grupo 1 – 19/04/18



Fonte: livro JEIF EMEI 2018 – fotografado pelo autor.

[86] SOUZA, M. M. N.; NEIRA, M. G. Tematizando a cultura corporal na Educação Infantil: uma experiência multiculturalmente orientada. *Cadernos de Formação RBCE*. Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 58-68, mar. 2015.

Figura 32: trecho ata livro JEIF grupo 1 – 19/04/18


A proposta do professor Leonardo é fazer a sua pesquisa de doutorado em parceria com as professoras partindo do princípio "Pesquisa-ação", ou seja, participar ativamente da prática e planejamento da cultura corporal.
Temas gerais: 1- Transformações sociais, currículo e Ed. Física na sociedade contemporânea.
Uma sociedade perspectiva de castas não se preocupa com a educação. Passando para uma sociedade de classe começa se a pensar na importância da escola/educação para todos gerando deslocamento social. Sociedade organizada em redes, transformação para organizar a sociedade pensando em todos e todas suas possibilidades e configurações.
2- Teorias do currículo: Tradicionais, críticas e pós-críticas
3- Currículos da Ed. Física: Ginástico; Esportivo; Psicomotor; desenvolvimentista, crítico, saúde, pós-crítico.
"Na constituição da Ed. Física há o ser humano e o movimento humano".

Fonte: produzida pelo autor a partir do registro livro JEIF EMEI 2018

As figuras 30 e 31 consistem em trechos de registros realizados por docentes diferentes, uma de cada grupo. Ao trazê-los queremos compor as informações sobre o primeiro encontro de formação, a partir da sistematização delas. Pensamos que, em alguma medida, eles podem validar nossa narrativa, apontar compreensões, incompreensões, elementos para analises e avaliações das nossas intervenções.

Revisitando os registros desse primeiro encontro, na narrativa do diário de campo e na audição da gravação, três intervenções feitas pela diretora nos chamaram atenção. No primeiro grupo, enquanto falamos sobre a possibilidade que a linguagem nos dá de compartilhar sentidos e construir uma cultura, Cibele questionou às professoras *"gente vocês tão sentido alguma coisa a ver com aquelas teias? Que coisa incrível, pensei em fazer um paralelo, legal, legal"*. Estabelecendo articulação entre a exposição com os conteúdos tratados anteriormente por elas em outra atividade de formação e discussão do PPP da escola, ao que as professoras responderam positivamente. No segundo grupo, quando estávamos compartilhando a concepção de cultura como campo de disputa pelos significados...

> *Cibele: A gente...*
> *Leonardo: Ok?*
> *Cibele: Ai, desculpe!*
> *Leonardo: Tranquilo.*
> *Cibele: É que é impossível não ter um diálogo né? A gente estava discutindo até então, o que seria culturas diversas, né, essa cultura da infância que tá na moda, que cultura da infância é essa que a gente vê ali mal e mal, naqueles itens ali, e no final o que se difere da nossa cultura adulta né, muito pouco. Eu acho que a pedagogia é o campo de mais disputa de poder que se possa calcular na face da terra, até mais que política partidária*

mesmo. E ai, isso é bacana, um exercício maravilhoso, mas às vezes também é cansativo, não é?
Leny: porque você tem que escolher, né?
Cibele: Nasce uma pedagogia a cada dia, então pedagogia disso, pedagogia daquilo, e as pessoas não se apropriam e vai chegando mais informação, e vai ficando, mas isso é uma forma de controle de poder também, não se dá tempo da pessoa raciocinar, e ver onde eu estou nesse meio, o que que eu quero, o que não quero.
Leny: ninguém se articula em uma linguagem só.
Cibele, não! E ai, a quem interessa tudo isso? Muito bom.
(Trecho áudio – Formação 26/04/19 – Grupo 2 – 1:20:15 – 1:21:47)

Sobre esse aspecto ponderamos que toda pedagogia tem controle e regulação, que currículo sempre é relação de poder (SILVA, 1999 - 2015), e que pode haver relações mais ou menos democráticas a depender da pedagogia e do currículo, mas em qualquer delas essas questões estarão presentes, e sempre colocadas para interferir na formação dos sujeitos.

Antes de finalizar a conversa, com ambos os grupos, Cibele pediu para ler o texto de contracapa do livro que mostramos, *Documento de identidade* do Tomaz Tadeu da Silva sobre o currículo. *"O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade".* E expressou satisfação com a leitura, ressaltando a beleza do trecho, com o que concordamos e aproveitamos pra anunciar que estaríamos sempre pensando e falando sobre currículo com toda essa polissemia.

Outra questão a ser destacada, nesse primeiro encontro de formação, surgiu logo após a apresentação da pesquisa para o segundo grupo de docentes. Ao questionar se havia alguma dúvida com relação à proposta a professora Luciane fez a seguinte fala:

Eu não sei se cabe aqui, mas é porque eu estou muito curiosa. Eu vou acabar entrando um pouquinho na prática. Porque a Marina tem me ajudado muito a entender porque quando eu fiz faculdade não se falava em cultura corporal, a gente tinha aquelas questões muito fechadas de quadra, brincadeiras de roda, mas não nessa perspectiva que a Marina traz e que agora você vai desenvolver a formação com a gente. Mas eu fico muito pensando assim, é uma área, por exemplo: a minha turma escolheu exercícios físicos pra gente tematizar. Aí, eu fico pensando até que ponto eu, como pedagoga, eu tenho a apropriação adequada para tematizar isso com as crianças. E eu entendo muito assim, tenho que desmistificar o que é essa cultura do exercício físico. É isso que a Marina tenta orientar para cada prática que caiu para cada turma. Mas a competência para eh... Entende? Como que eu vou falar de exercícios físicos, de atividade física, de uma forma profunda? O conselho de Educação Física vai vir me processar. (risos) O que você está fazendo? Então, assim, essa é minha maior preocupação, até que ponto eu estou contribuindo para as crianças, porque a gente já começou a fazer, desde o início do ano, desde fevereiro. Mas até que ponto eu estou contribuindo com as crianças nessa questão da atividade física, até que ponto eu posso ir para não avançar na atribuição do outro. Isso é uma coisa que tá assim, me levando muito além, em pesquisar sobre a

> *questão. Até que ponto eu tenho essa autoridade? Eu não sei se consegui me fazer entender.*
>
> (Trecho áudio – Formação 19/04/18 – Grupo 2 – 30:40 – 33:30).

No discurso da professora também há o anúncio de ausência do conhecimento sobre a cultura corporal na formação inicial em pedagogia, mas, principalmente, chamou nossa atenção à dúvida dirigida a própria "competência" e "autoridade" profissional para atuar com "exercícios físicos/atividade física", que podemos ler como temas considerados próprios da Educação Física e, portanto, "atribuição do outro", o professor especialista da área. De início não adentramos nessa questão, dialogamos com a docente no sentido de pensar a escolha de um tema a partir de outros elementos. A opção nos pareceu acertada para aquele momento, tendo em vista que não houve outros discursos nessa direção. Contudo, em 2019, outras situações e outras vozes também fizeram alusão ao tema, com contornos distintos, e consideramos oportuno agrupar aqui.

Em resposta a uma questão do mapeamento 6 (Apêndice I), quando perguntamos sobre a compreensão da perspectiva cultural, as dúvidas e o apoio necessário para colocar em ação, uma professora respondeu "*razoável. O apoio de um profissional da área é bem relevante, ajuda bastante no direcionamento*". E com maior intensidade no encontro de 07/08/19 em virtude da leitura de um relato de experiência realizado na Educação Infantil com tema das brincadeiras. No texto os autores anunciam e defendem uma posição contrária à atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil. E a conversa após o relato produziu as seguintes manifestações.

> *"Não sei se eu entendi certo, mas a tentativa é aproximar a Educação Física, mas não com especialista, mas a própria professora tendo uma formação com esse viés mais cultural e sociológico da prática da Educação Física com a Educação Infantil. Parece que a Educação Física só e valorizada mais para fundamental com especialista, como se a gente não tivesse condição de trabalhar isso de uma forma contextualizada. Eu entendi isso".*
>
> (Trecho de áudio – formação 07/08/19 – Grupo 1 – 56:29 – 57:04)
>
> *Tem um especialista que estuda isso né, a gente não. Quem que vai formar a gente nisso?*
>
> (Trecho de áudio – Formação 07/08/19 – Grupo 1 – 1:03:10 – 1:03:20)

Para comentar um trecho do texto, a professora Alice fez a leitura e depois emitiu uma opinião.

> Ressaltamos a importância do aumento de práticas culturalmente orientadas nas escolas destinadas à Educação Infantil, desde que sem a interferência do professor/a

> considerado/a "especialista". Nesse contexto, devemos defender a formação dos/as professores/as das Emeis para que estes possam realizar suas práticas de acordo com as necessidades e anseios de suas turmas. (MULLER; MULLER, 2018, p. 49)

Eu fico um pouco cabrera com isso sabia, porque eu acho que... Não sei, tem muita coisa nessa questão de... É tanta coisa no meio, assim... Nós como professoras pedagogas, a nossa formação para trabalhar com crianças até o 4° ano é de polivalente, então a gente tem que ter formação para mil coisas né? Ao mesmo tempo existem os professores e professoras especialistas que são pessoas que estudam muito bem aquelas coisas. Aí é o mesmo conflito com a Psicologia, com a Medicina, tipo é sempre essa briga de quem sabe mais. Acho que a gente tem uma visão das crianças que é muito privilegiada, que é de conseguir ver eles num território que, por exemplo, a Psicologia vê pouco, a não ser que sejam psicólogos que vão até a escola das crianças e tal. Acho que a gente tem uma propriedade muito grande pra falar de várias coisas, mas ao mesmo tempo tem coisas que a gente não tem, e que eu que não acho ruim, porque senão cai em cima da gente o tempo todo, saber tanto, sabe? Que... Não sei, eu acho tão importante essas parcerias. Então, por exemplo, isso o Léo é uma pessoa especialista, que tá vindo aqui, trazendo esses olhares pra gente, agregando com o que a gente sabe, porque a gente também leva pra ele coisas que ele não vivencia. São olhares de lugares diferentes que são importantes serem considerados né?
Daí como esse final eles falam, "devemos defender a formação das professoras", quem vai dar essas formações? Os especialistas. Então tem que ser uma rede não é? É como a questão da Psicologia, as pessoas falam: ah psicologização da infância, da educação, eu acho problemático também. Tem coisas que a Psicologia traz tantos olhares importantes. Porque que a gente não pode trazer o nosso olhar, e a Psicologia traz outro olhar e a gente pensa nas coisas juntos? Ou a Medicina. Nossa, a gente fala mil coisas ninguém está nem aí, vem um médico ou uma médica falar pronto, todo mundo fala amém. Não é que a gente sabe mais que eles ou eles sabem mais que a gente. Eles sabem mais que a gente em várias coisas, mas a gente também sabe mais que eles em várias coisas, não é? Então porque que a gente não pode? Eu fico um pouco preocupada com essa coisa de parecer que a gente desvaloriza os especialistas e traz muita coisa pra nossa responsabilidade, ou ao mesmo tempo desvaloriza a gente, porque daí a gente não tem a formação, Aí a gente fica dependendo de especialista.
Ainda mais por isso essas parcerias são importantes porque daí às vezes a gente não tem como correr atrás disso daí o especialista pode trazer o olhar que a gente não tem. O problema é que muitas vezes o especialista, da área da medicina e da psicologia vem com uma arrogância como se a gente não soubesse nada.

(Trecho de áudio – formação 07/08/19 – Grupo 1 – 1:04:20 - 1:08:40)

No momento seguinte das formações, (12/09/19) durante a apreciação de outro relato de experiência, desta vez, conduzido por um professor de Educação Física no contexto de uma turma de Educação Infantil de escola privada em São Paulo, encontramos com os seguintes comentários e diálogo:

Marina - Eu acho que o lugar que o Welington fala é diferente, ele é professor especialista, a escola não tem um projeto, já fico pirando nisso. A escola não tem um projeto, então fazer esses links é muito mais difícil e faz muito menos sentido. Eu tenho a impressão que sempre fica mais descontextualizado, fragmentado, sempre! Porque, por exemplo, aqui tá tudo muito contextualizado, essa narrativa do projeto perpassa tudo que a gente faz aqui de uma forma ou de outra.

Carol – porque a professora que tá trabalhando com projeto também tá trabalhando a cultura corporal.
Marina – Exatamente. E quando é um professor especialista, seja na EMEI, seja na EMEF, é sempre mais descontextualizado, eu sempre fico com essa sensação. Eu na verdade estou muito mal acostumada com essa narrativa tão presente, sempre tenho esse estranhamento assim, quando faço essas leituras.
Alice – mas seria por questão de repertório?
Marina – Não! Ele é um professor que chega, uma vez por semana, pega a turma por quarenta e cinco minutos e devolve.
Alice – Aí não dá pra saber como espirrou nos outros espaços. É isso?
Marina – É isso, e eu acho que fica descontextualizado com o trabalho da professora da sala, então eu fico pensando, como será que se deu essa comunicação, esse contato.
Lígia – como que as famílias reagiram a isso? Fica mais difícil saber.

(Trecho de áudio – Formação 12/09/19 – Grupo 2 – 21:20 – 22:53)

Marina – Acho legal a gente volta para aquela questão do relato. Um professor de Educação Física, especialista, na Educação Infantil, ele não tem, muitas vezes, condição de fazer tantas amarrações, interligações. Acaba ficando algo muito isolado do que é o projeto da Educação Infantil. Por isso que a gente defende que a Educação Infantil não tenha especialista. A não ser que ele seja um professor que tem uma relação com a professora da turma, saiba o que tá rolando de uma maneira muito integrada é muito difícil, fica um pouco descontextualizado.
Luciane – eu entendo isso que você tá falando e é um fato. Mas, eu também às vezes, Aí eu não sei se é pelo fato do ano passado eu não ter participado, é uma mistura, mas eu também sinto falta de algo.
Gabriela – um novo olhar, né?
Marina – Por isso, que tinha que ter um Léo em cada escola, tipo um assessor, não um professor. Alguém que ajudasse a gente a pensar, eu também muitas vezes me coloco nesse lugar.
Tathiana – Para ampliar, se não a gente acaba limitando essas práticas que a gente tem medo, por exemplo, boxe. Se não fica muito no nosso repertório pessoal.
Solange – Eu entendo, mas tem outras situações também, como a gente já teve aqui na escola que o profissional vinha, vinha dar aula de maculelê, de samba de roda para as crianças, mas era assim, ele ia lá, dava a aula e só, não houve contextualização, as crianças não acessaram o que é o samba de roda, não acessaram o que é o maculelê.
Marina – Virou a vivência pela vivência.
Solange – É, virou a vivência pela vivência. Virou algo como produto final que era a festa. Então me preocupa um pouco a gente não conseguir estabelecer essas relações. As crianças vivenciarem coisas tão ricas, e sem conhecer um pouquinho mais. Só isso.
Marina – Eh, vê só a diferença que teve quando o (nome), o (nome) é aquele rapaz que fez oficina de capoeira na festa. Em 2016 e 2017 ele vinha dar oficina para as crianças e aí o objetivo é que essa oficina se transformava na apresentação. A gente vê a diferença que tem as apresentações que a gente teve esse ano, que a maioria partiu desse estudo da cultura corporal que aprofunda todos esses saberes.
Solange – Hum rum! Sim
Marina - que amplia que lê, tam, raram, raram... Pra diferença que teve com o (nome), que as crianças queriam morrer, mas não queriam fazer aquela aula.
Leny – Eu também não queria.
Marina – Ninguém queria, porque era insuportável. Então assim é a diferença da qualidade de interligações com projeto, da escola, com a prática corporal traz, que uma pessoa de fora não traz. Apesar de eu também achar que, nossa tinha que ter uma pessoa que nos colocasse algumas coisas, porque a gente não foi formada para, ponto né.

(Trecho de áudio – Formação 12/09/19 – Grupo 2 – 49:55 – 53:16)

Identificamos nas manifestações três posições diferentes, foram elas, logo no primeiro encontro uma docente questionou a “competência” e “autoridade” da pedagoga para atuar com temas considerados específicos da cultura corporal. Em momento posterior outra docente traz a discussão para um lugar de “parceria” e interações importantes entre professoras

polivalentes e especialistas de diferentes áreas. E por fim, outra docente recorre aos argumentos da “contextualização” e “fragmentação” para questionar a atuação de especialistas na Educação Infantil.

No primeiro capítulo 1, onde apresentamos um levantamento das pesquisas sobre a Educação Física na Educação Infantil, identificamos os trabalhos de Gonzaga (2011), Rocha (2011), Jesus (2014), Rodrigues (2015), Quaranta (2015), Freire (2018) e Martins (2018) que discorrem sobre o tema, em sua maioria defendendo a presença do professor de Educação Física, ainda que apontem críticas e/ou preocupações sobre/com a atuação desses profissionais.

Do nosso ponto de vista, ainda estamos influenciados pela contribuição do professor João Batista Freire, registrada em um livro clássico na área da Educação Física, que teve a primeira edição publicada em 1989, pois consideramos guardar uma análise pertinente e ainda valida sobre o tema[87]. Considerando elementos como as questões corporativistas, as disputas pelo campo de atuação, as fragilidades das formações e o imperativo econômico que conduz as questões educacionais em nosso país, afirma “somos obrigados a defender, não este ou aquele profissional, mas um ensino competente, que não depende de um ou de dez professores para a mesma criança, mas de seriedade, de compromisso, de dignidade profissional”. (FREIRE, [1989] 2004, p.80).

Outra contribuição importante sobre o tema foi produzida por Sayão (2002) que afirma:

> O professor de Educação Física deve ser mais um adulto com quem as crianças estabelecem interações na escola. No entanto, só se justifica a necessidade de um profissional dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças. (SAYÃO 2002, p. 59)

A reflexão lançada no início do século XXI tem acompanhado e servido de referência para esse debate no campo da Educação Física. Acreditamos que as falas das docentes se articulam com essa ideia de integração com o projeto e com caráter complementar das práticas. Entretanto, os resultados das pesquisas, algumas das quais já mencionamos

[87] O anúncio do professor se dá na reflexão sobre quem deve dar as aulas de Educação Física nas primeiras séries do 1º grau, mas está colocada na disputa entre os que defendem a regente única = pedagoga *versus* os que advogam pela atuação do especialista = professor de Educação Física.

anteriormente, ainda não apontam para esse nível de interação e colaboração entre docentes e/ou áreas (Pedagogia e Educação Física).

Por vezes, essa questão não tem sido considerada na discussão e acaba prevalecendo os "termos econômicos" nas definições educacionais, conforme apontamento de Freire (1989). Um exemplo disso pode ser a política que muitos municípios têm adotado após a promulgação da lei do piso[88], fazendo opção pela inserção do professor especialista como estratégia para cumprir a legislação. Klippel (2013), Jesus (2014), Martins (2018) e outros reconheceram a influência dessa legislação para a ampliação da atuação de professores de Educação Física na Educação Infantil no Brasil.

Quanto aos argumentos relacionados com a fragmentação do conhecimento e da contextualização das práticas, tendemos a concordar que,

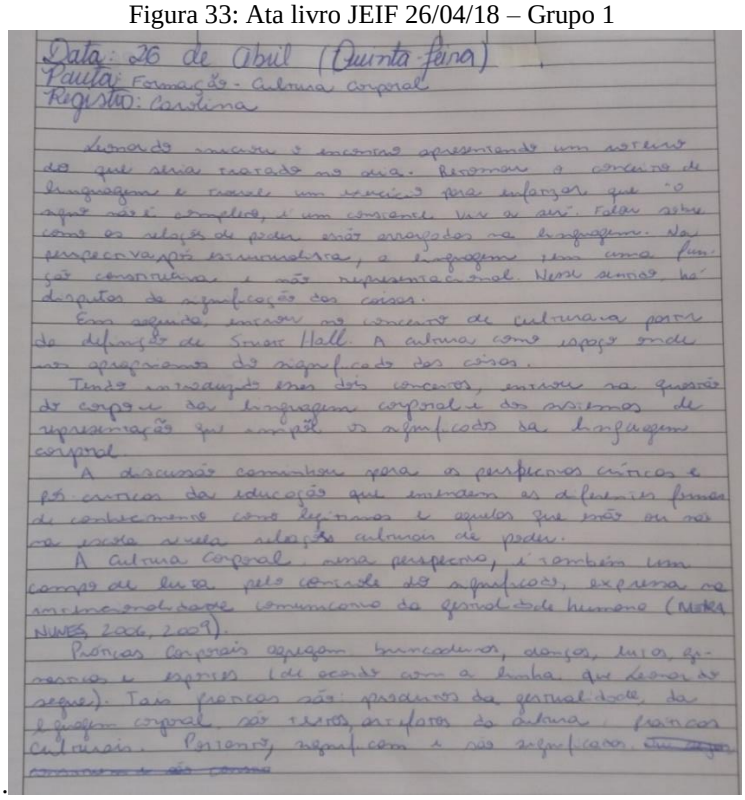
> Não é o número de pessoas envolvidas no processo educacional que fragmentará mais ou menos o conhecimento. Um único professor poderia ser mais desintegrador que outros seis ou oito juntos, trabalhando em equipe. Tudo dependeria de como viesse a ser estruturado o trabalho, da competência de quem ministrasse o ensino e assim por diante. (FREIRE, [1989] 2004, p.78-79)

Assim, nos posicionamos nesse debate com a possibilidade e a potência da interação e do trabalho colaborativo. Encontramos nas falas das professoras indícios de que as interações são narradas e avaliadas com alguma importância e positividade. Nossas interações nos *temposespaços* formativos foram consideradas importantes e suficientes pela maioria das docentes para repensar o trabalho com as práticas corporais e desenvolvê-lo em conexão com a proposta pedagógica da escola. Apesar disso, não desconsideramos que outras realidades existem, portanto, recusamos o anúncio de um veredicto.

[88] Lei nº 11.738/08 definiu que o período para atividade extraclasse deve corresponder a 1/3 da jornada, determinação essa que foi mantida pelo Supremo Tribunal Federal, na ADI 4167.

2º Encontro de formação...

Figura 33: Ata livro JEIF 26/04/18 – Grupo 1



Data: 26 de Abril (Quinta-feira)
Pauta: Formação - Cultura Corporal
Registro: Carolina

Leonardo iniciou o encontro apresentando um esboço do que seria tratado no dia. Resumiu o conceito de linguagem e propôs um exercício para enfatizar que "o signo não é completo, é um conceito vivo e sim". Falou sobre como as relações de poder estão arraigadas na linguagem. Na perspectiva pós-estruturalista, a linguagem tem uma função construtiva e não representacional. Nesse sentido, há disputas de significação das coisas.

Em seguida, iniciou no conceito de cultura a partir da definição de Stuart Hall. A cultura como espaço onde nos apropriamos do significado das coisas.

Tendo introduzido esses dois conceitos, entrou na questão do corpo e da linguagem corporal e dos sistemas de representação que compõem os significados da linguagem corporal.

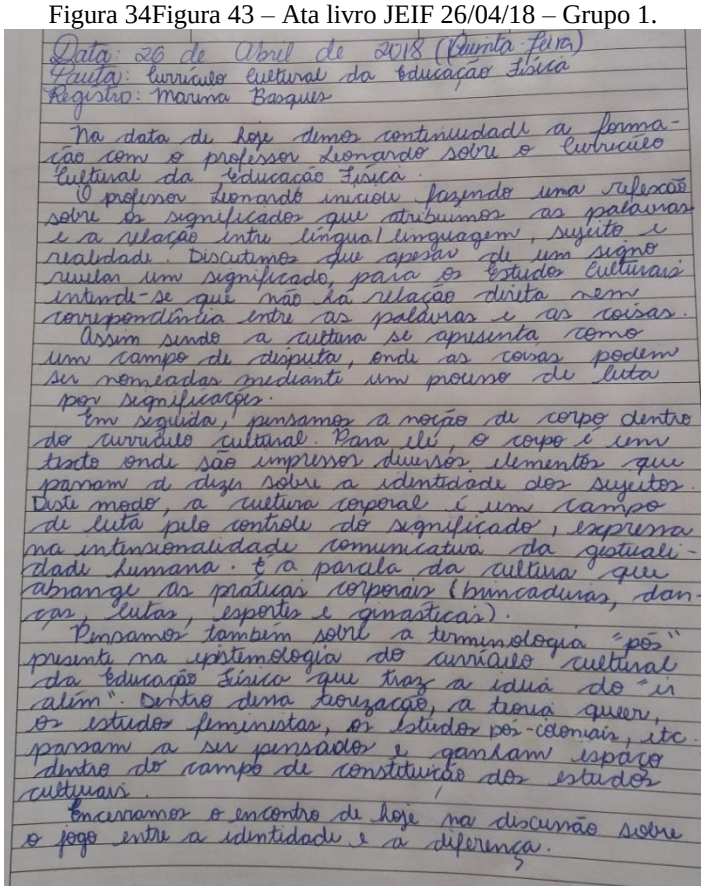
A discussão caminhou para as perspectivas críticas e pós-críticas da educação que entendem as diferentes formas de conhecimento como legítimas e aquelas que estão ou não na escola revela relações culturais de poder.

A cultura corporal, uma perspectiva, é também um campo de luta pelo controle dos significados, expressa na intencionalidade comunicativa da gestualidade humana (NEIRA, NUNES, 2006, 2009).

Práticas corporais agregam brincadeiras, danças, lutas, esportes e esportes (de acordo com a linha que Leonardo segue). Tais práticas são: produtos da gestualidade, da linguagem corporal, são textos, artefatos da cultura, práticas culturais. Portanto, significam e são significadas ~~[illegible]~~

Fonte: Livro JEIF EMEI 2018, fotografado pelo autor.

Figura 34Figura 43 – Ata livro JEIF 26/04/18 – Grupo 1.



Data: 26 de Abril de 2018 (Quinta-feira)
Pauta: Currículo Cultural da Educação Física
Registro: Marina Basques

Na data de hoje demos continuidade a formação com o professor Leonardo sobre o Currículo Cultural da Educação Física.

O professor Leonardo iniciou fazendo uma reflexão sobre os significados que atribuímos as palavras e a relação entre língua/linguagem, sujeito e realidade. Discutimos que apesar de um signo evocar um significado, para os Estudos Culturais entende-se que não há relação direta nem correspondência entre as palavras e as coisas.

Assim sendo a cultura se apresenta como um campo de disputa, onde as coisas podem ser nomeadas mediante um processo de luta por significações.

Em seguida, pensamos a noção de corpo dentro do currículo cultural. Para ele, o corpo é um texto onde são impressos diversos elementos que passam a dizer sobre a identidade dos sujeitos. Deste modo, a cultura corporal é um campo de luta pelo controle do significado, expressa na intencionalidade comunicativa da gestualidade humana. É a parcela da cultura que abrange as práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas).

Pensamos também sobre a terminologia "pós" presente na epistemologia do currículo cultural da Educação Física que traz a ideia do "ir além". Dentro dessa teorização, a teoria queer, os estudos feministas, os estudos pós-coloniais, etc. passam a ser pensados e ganham espaço dentro do campo de constituição dos estudos culturais.

Encerramos o encontro de hoje na discussão sobre o jogo entre a identidade e a diferença.

Fonte: Livro JEIF EMEI 2018 – Fotografado pelo autor.

Iniciamos essa seção com os registros das docentes porque consideramos que informam muito bem as conversas que tivemos no segundo encontro de formação. Eles também nos permitem ver diferentes percepções e encaminhamentos. Apesar da proposta de trabalho ser a mesma, cada grupo caminhou em um ritmo, fez reflexões e teve ideias singulares. Nesse encontro, retomamos elementos do encontro anterior e demos continuidade a partir de onde paramos, já que não conseguimos concluir o que estava previsto.

Sem, querer detalhar os temas abordados, que podem ser visualizado no apêndice J, nesse encontro concentramos o diálogo em: 1) Concepção de linguagem a partir da perspectiva pós-estruturalista; 2) Cultura como campo de disputa pela produção e controle dos significados das coisas do mundo (HALL, 1997); 3) Cultura corporal como um campo de luta pelo controle do significado, expressa na intencionalidade comunicativa da gestualidade humana (NEIRA; NUNES, 2009); 4) Práticas corporais como produtos da gestualidade, da linguagem corporal, textos da cultura que significam, representam, subjetivam e regulam, e ao mesmo tempo são significadas, representadas, subjetivadas e reguladas. (NEIRA, 2014a; 2018a).

Nesse encontro ainda começamos a apresentar características de teorias pós-criticas, mas em virtude do tempo não conseguimos finalizar, deixando parte do que foi projetado para o terceiro encontro. Ainda assim, ao final desse encontro, realizamos o mapeamento 2, (Apêndice K) com objetivo de identificar as percepções das professoras em torno do que estávamos conversando e como elas estavam avaliando a formação. Onze professoras responderam aos questionamentos do mapeamento 2.

Após os primeiros encontros houve alterações nas suas expectativas?

> *"Já estava ansiosa e animada em compreender e aprender mais e estou gostando muito".* (Ana Cris)
>
> *"Não, as expectativas permaneceram as mesmas".* (Priscilla)
>
> *"Não, apenas confirmou-se o que eu esperava da formação e aumentou a ansiedade para os próximos encontros".* (Jesiane)
>
> *"Posso dizer que os primeiros encontros superaram minhas expectativas no sentido da contextualização histórica e teórica do tema. Foi muito positivo para pensarmos as práticas e conteúdos presentes na escola para além da cultura corporal".* (Sem ID)[89]
>
> *"Continuo achando importante o aprofundamento que as discussões têm trazido"* (Lígia)

[89] Sem ID = sem identificação. Apenas os mapeamentos 1 e 4 pediram identificação das docentes, nos demais foi dada opção delas se identificarem ou não, assim como foi dada opção de responder por escrito ou oralmente através de envio de áudios via aplicativo de mensagens.

"Não" (Sem ID)

"Não, acredito que a formação está acontecendo conforme o esperado". (Sem ID)

"Para mim ainda não está muito claro o "como fazer", mas entendo que o "que" ou o "por que" também são importantes". (Sem ID)

"Quando se aborda um tema para estudo se passa a pensar mais a respeito. Isso aconteceu comigo. Toda teoria sobre cultura corporal pra mim é muito complexa. Porque nunca estudei a respeito. Mas a minha expectativa é a parte prática". (Sem ID)

"Eu faltei na 1ª, por isso falarei das minhas expectativas atuais: espero conseguir levar essa teoria p/ prática. Consigo entender a teoria e concordo mto. Meu desafio agora é como levar isso para o dia-a-dia c/ as crianças em momentos de cultura corporal". (Sem ID)

"sim, pois acreditei que não seria expositivo, acreditava que haveria dinâmicas como exemplos do que poderia mudar". (sem ID)

Conforme as respostas, podemos verificar que apenas uma professora afirmou ter mudado as expectativas, pois não esperava que *"seria expositivo"*, mas sim com *"dinâmicas com exemplos do que poderia mudar"*. Também percebemos anúncios que, mais uma vez, dirigiram as expectativas ao *"como fazer"* e a *"parte prática"*, mas a maioria das docentes afirmou ter mantido as expectativas, tendo apenas uma delas afirmado que os primeiros encontros *"superaram as expectativas".*

Também questionamos se algo no conteúdo abordado ainda não estava compreendido e apenas uma professora indicou o seguinte: *"O que e quais são as práticas, o q/ são as modalidades e outras denominações".* (Sem ID). Outra professora disse que *"Há momentos que acho que o conteúdo parece distante do habitual, ou não consigo fazer muitas conexões diretas com a prática corporal".* (Sem ID) e uma docente, apesar de afirmar que havia compreendido, destacou que *"o difícil é colocar em prática tudo o que está sendo estudado"* (Sem ID). As demais professoras afirmaram estar compreendendo os assuntos abordados e algumas também elogiaram a forma.

"Não, os encontros têm sido bastante esclarecedores". (Priscilla)

"Não, o conteúdo está articulado e sistematizado de uma maneira a facilitar a nossa aprendizagem". (Jesiane)

"Até agora os conteúdos têm sido apresentados de forma muito clara e didática, estou acompanhando e compreendendo sem problemas". (Sem ID)

A terceira pergunta do mapeamento 2 buscou perceber se as docentes visualizavam contribuições dos conhecimentos abordados para a prática pedagógica e o currículo da escola. Apenas uma professora respondeu *"Ainda ñ. Eu precisaria sintetizar todas essas*

informações. Mas percebi que as práticas estão permeadas pelas teorias" (Kelly). As outras dez docentes afirmaram visualizar contribuições. Parte delas considerou nas respostas que o projeto e as práticas da escola se articulam e/ou já contemplam parte das discussões e dos conhecimentos abordados.

> *Sim, ao passo que a escola se preocupa na formação integral da criança e na valorização da cultura, não poderia ser diferente em relação à cultura corporal. Os encontros contribuem para a nossa prática e conseguimos dar mais significado às propostas com o corpo, além dos objetivos que já estabelecíamos.* (Priscilla)

> *Sim. Nós já desenvolvemos um trabalho que valoriza a história de cada indivíduo essa formação só nos mostra que estamos no caminho certo e que é preciso refinar as práticas de cultura corporal, já que não somos profªs de E. F.* (Sem ID)

> *Acredito que há muita coisa na escola que é ressignificada, como um híbrido cultural, maneira de organizar o tempo, espaços e até mesmo o nosso pensar. Mas ainda não faço "relações corporais" por ser algo que não temos*. (Sem ID)

Algumas respostas nos entusiasmaram de forma especial, pois consideramos que, em alguma medida, já anunciam ações das docentes como possíveis efeitos das nossas primeiras interações. Foram elas, a fala da professora Lígia que relata ter convidado uma funcionária da equipe de limpeza para falar com as crianças sobre brincadeiras de sua infância, numa ação de reconhecimento e valorização de saberes e sujeitos Outros. E de duas docentes que não se identificaram, mas anunciaram, respectivamente, maior atenção na escolha das atividades e com a escuta das crianças.

> *Sim. Tenho ampliado o repertório de propostas. Recentemente, convidei uma funcionária da equipe de limpeza para trazer músicas de roda e brincadeiras de sua infância para apresentar e brincar com a turma.* (Lígia)

> *Notei que tenho me importado mais e ficado mais atenta nas minhas escolhas de atividades.* (Sem ID)

> *Sim. Na prática pedagógica em si; "dando" vez e voz para as crianças. Na apresentação de diversos pontos de vista sobre determinados assuntos e tentando contextualizá-los, junto c/ as crianças, para nossa realidade*. (Sem ID)

3º Encontro de formação...

O terceiro encontro de formação ocorreu no dia 07/06/18, um pouco mais de um mês após o segundo e teve como roteiro: 1) rememorar os diálogos dos primeiros encontros; 2) retomar o segundo mapeamento; 3) tópico 3 – princípios ético-políticos do currículo cultural. Iniciamos retomando os conhecimentos já abordados, e utilizamos como estratégia a passagem rápida dos slides utilizados nos primeiros dias. Ao rever o conteúdo dos slides do

segundo encontro, as professoras identificaram o momento onde havíamos parado em virtude do tempo. Retomamos a discussão sobre jogo de poder cultural, identidade e diferenças presentes nos Estudos Culturais, e apresentei características gerais do *pós-modernismo*, *pós-estruturalismo*, *pós-colonialismo* e *multiculturalismo crítico*, indicando esses cinco campos teóricos como mais presentes na proposta do CC.

Deste modo, concluímos o segundo tema (Epistemologia do currículo cultural da Educação Física) proposto no plano de trabalho inicial. Antes de passar ao próximo, disponibilizamos dez (10) minutos para algumas professoras fazerem e/ou concluírem o mapeamento 2, proposto ao final do último encontro. Em seguida, iniciamos uma apresentação sobre os princípios ético-políticos do CC, destacamos que eles agenciam os docentes e são territorializados na escrita curricular de forma mais flexível (BONETTO, 2016); aparecem no começo, mas sempre acompanham as decisões ao longo da tematização; auxiliam o professor na definição do tema e das situações didáticas (NEIRA, 2018a).

Optamos por apresentar os princípios a partir da leitura de trechos de relatos de experiências (Anexo E) produzidos por professoras e professores que participam do GPEF e que haviam sido publicados em livro no ano de 2017[90]. Utilizamos a seguinte estratégia, projetamos apenas o nome do princípio na tela, a professora que tinha o trecho com o mesmo título, fazia a leitura e comentava a situação relatada, o que pensou sobre e do que imaginava se tratar. Em seguida, situamos a nossa compreensão, os autores que propõem e onde nós encontramos essas ideias, e como elas influenciam os docentes e a prática pedagógica.

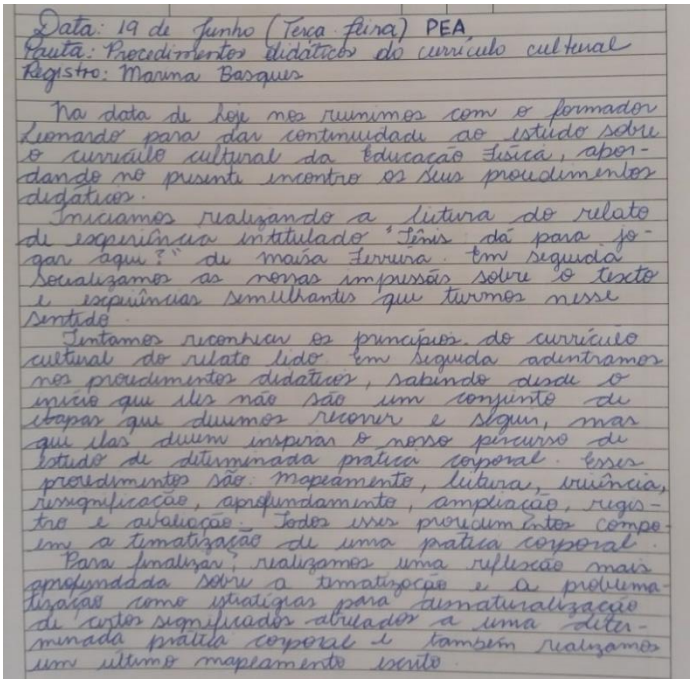
Conversamos sobre o *reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade*; a *articulação com o projeto pedagógico da escola*; a *justiça curricular;* e a *descolonização do currículo*. Com o primeiro grupo de docentes, mais uma vez interrompemos antes de concluir em virtude do horário, ficando para o próximo encontro dois princípios (*evitar o daltonismo cultural* e *ancoragem social dos conhecimentos*[91]). Com o segundo grupo de professoras (12:30 – 14:00) conseguimos concluir o tema.

4º Encontro de Formação...

[90] NEIRA, M. G. (Org.). Educação Física cultural: o currículo em ação. São Paulo: Labrador/Fapesp, 2017. Disponível para download gratuito em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/livro_2017.pdf . No período do encontro esse era o livro de relatos mais recente do grupo.

[91] Durante a formação atuamos com os princípios identificados e presentes na produção teórica do grupo até aquele momento, por isso, o principio *favorecer a enunciação dos saberes discentes*, apontado por Santos Junior (2020) não foi mencionado.

Figura 35: Ata JEIF 19/06/18 – Grupo 2



Data: 19 de Junho (Terça-feira) PEA
Pauta: Procedimentos didáticos do currículo cultural
Registro: Marina Basques

Na data de hoje nos reunimos com o formador Leonardo para dar continuidade ao estudo sobre o currículo cultural da Educação Física, aprofundando no presente encontro os seus procedimentos didáticos.

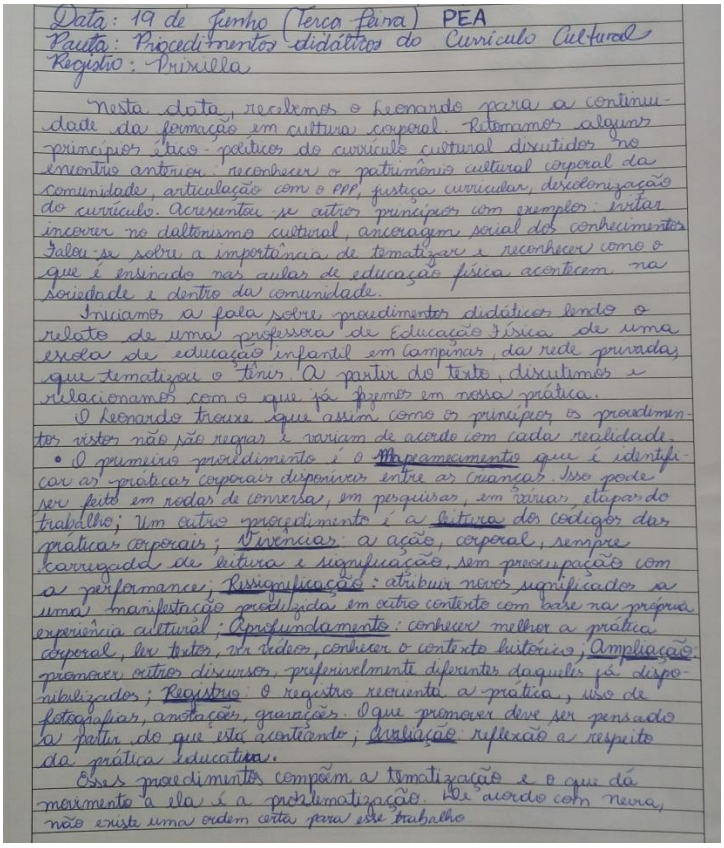
Iniciamos realizando a leitura do relato de experiência intitulado "Isis dá para jogar aqui?" de Maísa Ferreira. Em seguida socializamos as novas impressões sobre o texto e experiências semelhantes que tivemos nesse sentido.

Tentamos reconhecer os princípios do currículo cultural do relato lido. Em seguida adentramos nos procedimentos didáticos, sabendo desde o início que eles não são um conjunto de etapas que devemos reconhecer e seguir, mas que eles devem inspirar o nosso percurso de estudo de determinada prática corporal. Esses procedimentos são: Mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. Todos esses procedimentos compõem a tematização de uma prática corporal.

Para finalizar, realizamos uma reflexão mais aprofundada sobre a tematização e a problematização como estratégias para desnaturalização de certos significados atrelados a uma determinada prática corporal e também realizamos um último mapeamento escrito.

Fonte: livro JEIF EMEI 2018, fotografado pelo autor.

Figura 36: Ata JEIF 19/06/18 – Grupo 1



Data: 19 de Junho (Terça-feira) PEA
Pauta: Procedimentos didáticos do Currículo Cultural
Registro: Priscilla

Nesta data, recebemos o Leonardo para a continuidade da formação em cultura corporal. Retomamos alguns princípios ético-políticos do currículo cultural discutidos no encontro anterior: reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, articulação com o PPP, justiça curricular, descolonização do currículo. Acrescentou-se outros princípios com exemplos: evitar incorrer no daltonismo cultural, ancoragem social dos conhecimentos. Falou-se sobre a importância de tematizar e reconhecer como o que é ensinado nas aulas de educação física acontecem na sociedade e dentro da comunidade.

Iniciamos a fala sobre procedimentos didáticos lendo o relato de uma professora de Educação Física de uma escola de educação infantil em Campinas, da rede privada, que tematizou o tênis. A partir do texto, discutimos e relacionamos com o que já fizemos em nossa prática.

O Leonardo trouxe que assim como os princípios, os procedimentos vistos não são regras e variam de acordo com cada realidade.

• O primeiro procedimento é o Mapeamento que é identificar as práticas corporais disponíveis entre as crianças. Isso pode ser feito em rodas de conversa, em pesquisas, em livros, etapa do trabalho; Um outro procedimento é a leitura dos códigos das práticas corporais; Vivências: a ação, corporal, sempre carregada de leitura e significação, sem preocupação com a performance; Ressignificação: atribuir novos significados a uma manifestação produzida em outro contexto com base na própria experiência cultural; Aprofundamento: conhecer melhor a prática corporal, ler textos, ver vídeos, conhecer o contexto histórico; Ampliação: promover outros discursos, preferivelmente diferentes daqueles já disponibilizados; Registro: o registro recorrente a prática, uso de fotografias, anotações, gravações. O que promover deve ser pensado a partir do que está acontecendo; Avaliação: reflexão a respeito da prática educativa.

Esses procedimentos compõem a tematização e o que dá movimento a ela é a problematização. De acordo com Neira, não existe uma ordem certa para este trabalho.

Fonte: Livro JEIF EMEI 2018, fotografado pelo autor.

Mais uma vez trouxemos os registros das professoras para informar sobre um dos momentos de formação, nesse caso, o quarto e último encontro, conforme previsto inicialmente. O conteúdo abordado foi, basicamente, os *encaminhamentos didáticos* que caracterizam, momentaneamente, a perspectiva cultural da Educação Física (*mapeamento, leitura, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação*), e as noções de *tematização* e *problematização.* Desenvolvemos o trabalho com apoio em mais um relato de experiência[92], dessa vez lido e analisado na integra, com objetivo de perceber os encaminhamentos dados pela docente/autora do texto. E também usamos enunciados sobre os conceitos, como registrados em Neira (2018a) e Santos, I. (2016) que selecionamos para compor os slides utilizados no dia.

Além disso, realizamos mais um mapeamento e abrimos espaço para conversar sobre as impressões das professoras quanto aos quatro encontros, com intenção de avaliar esse primeiro ciclo. Dez (10) docentes responderam ao mapeamento 3 (Apêndice L), entre estas todas estavam responsáveis por turmas em 2018.

Ao final do nosso primeiro ciclo de formação qual a sua opinião sobre o percurso e conhecimentos abordados?

> *Fiquei surpresa em saber que a proposta da escola está muito fundamentada nesses conhecimentos e apenas não sabíamos ainda.* (Ana Cris)
>
> *Acredito que foi muito esclarecedor conhecer este novo olhar sobre a cultura corporal e suas práticas, algo que eu não tive contato anteriormente*. (Tathiana)
>
> *Gostei muito, abriu meu olhar, me trouxe base teórica e as possibilidades práticas ficaram bastante vivíveis. (*Alice)
>
> *Para mim, foi de grande crescimento pessoal. Aprendi muito e me senti contemplada em diversos aspectos relacionados ao tema.* (Priscilla)
>
> *Foi muito rica a gama de conhecimentos abordados. O percurso desde a contextualização até a prática didática foi claro e nos permitiu pensar para além do trabalho com a cultura corporal nosso trabalho na escola*. (Sem ID)
>
> *Essencial para o desenvolver da minha prática em relação à cultura corporal, vou visitar o material antes de pensar as atividades para o planejamento.* (Sem ID)
>
> *Acredito que toda bagagem teórica se significará quando iniciarmos a prática.* (Sem ID)
>
> *Achei que tudo o que aprendemos até hoje vai de encontro com o PPP da nossa escola.* (Sem ID)

[92] FERREIRA, M. Tênis: dá para jogar aqui? Educação Infantil. Campinas, SP. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/

> *O percurso percorrido foi muito importante para problematizarmos quanto escola o que pensávamos sobre cultura corporal, nossos objetivos do quadro de referências e os espaços propostos na linha do tempo. Foi também necessário para darmos continuidade ao que já estávamos construindo.* (Sem ID)

> *Gostei muito. Inicialmente achei que não me sentiria contemplada, pois me pareceu ser / se tratar de um recorte do que a cultura corporal representa. Hoje senti que algumas das questões/conflitos que senti ao longo da formação foram respondidas. Compreender os procedimentos/etapas, discutir sobre o papel do professor nessa construção para as crianças me ajudou ampliar minha perspectiva.* (Roberta)

Nas opiniões anunciadas pelas docentes sobre o percurso e os conhecimentos que mobilizamos durante as formações, além de um tom avaliativo elogioso e positivo, mais uma vez, podemos identificar aproximações com o projeto político pedagógico da escola, a partir de afirmações como *"Achei que tudo o que aprendemos até hoje vai ao encontro com o PPP da nossa escola"*; e *"Foi também necessário para darmos continuidade ao que já estávamos construindo".* Mas, além disso, aponta para produção de sentido e maior apropriação por parte de uma docente que afirmou ficar *"surpresa em saber que a proposta da escola está muito fundamentada nesses conhecimentos e apenas não sabíamos ainda".* Ou ainda, a possibilidade de problematizar e potencializar as práticas e o currículo da escola, quando consideram que "*nos permitiu pensar para além do trabalho com a cultura corporal nosso trabalho na escola"* e "*foi muito importante para problematizarmos enquanto escola o que pensávamos sobre cultura corporal, nossos objetivos do quadro de referências e os espaços propostos na linha do tempo".*

Na conversa final registrada em áudio também reconhecem um potencial do conhecimento, e da perspectiva cultural da Educação Física, para provocar o pensamento e tensionar o fazer pedagógico no cotidiano na escola. Por exemplo, quando a professora Lígia expressa *"nosso projeto é muito baseado em tudo que você falou, a única coisa que a gente nunca parou pra fazer foram as práticas corporais assim, olhar para cultura corporal assim"* (4º encontro – 19/06/18 – Áudio Grupo 1 – 1:17:02 – 1:17:17) com o que as demais colegas concordam *"eu também fiquei pensando isso"* (Alice) e discutem sobre porque não conseguiam vislumbrar esses *saberesfazeres* nos momentos de cultura corporal, quadra e até outros territórios. Participando do diálogo, a diretora também concorda e ilustra dizendo *"aí vem o que eu falo. A Educação Física vira corre-cotia, artes vira tinta, não é? É esse processo de desconexão total"*. (4º encontro – 19/06/18 – Áudio Grupo 1 – 1:17:53 – 1:18:01)

Esse elemento também circulou com o segundo grupo de professoras enquanto discutíamos e analisávamos o relato de experiência em que o tênis foi tematizado na

Educação Infantil. A professora Roberta contou alguns momentos do trabalho que realizou com o jogo de taco e considerou que desenvolveu encaminhamentos "parecidos" com os registrados no texto, mas avaliou que ainda que tenha sido planejado e intencional, não fazia ideia que poderia estar vivendo algo próximo de uma prática semelhante da perspectiva cultural como aquela narrada no relato. Diante dessa fala, a professora Marina Masella comentou que *"é que eu acho que o planejamento, do jeito que a gente planeja aqui, como a gente pensa as coisas, tem muitas coisas que se assemelham com o currículo cultural da Educação Física, então, é por isso que eu também penso que tem tudo a ver, que a gente já tá nesse caminho, é só compreender algumas coisas que talvez a gente não tivesse compreensão mesmo"* (4º encontro 19/06/18 – Áudio Grupo 2 – 20:05 – 20:25).

Outro aspecto que consideramos importante destacar, porque foi bastante mencionado nas expectativas iniciais das docentes, está relacionado com a "prática" e/ou a possibilidade de "pôr em prática". As falas de duas docentes apontam para a probabilidade de perceber os conhecimentos na prática pedagógica, quando afirmam que *"as possibilidades práticas ficaram bastante vivíveis"* e *"acredito que toda bagagem teórica se significará quando iniciarmos a prática".* No caso do segundo anúncio, também pode representar o adiamento da compreensão. Mas houve também uma fala da professora Jesiane durante a conversa final que expressou *"Só tenho uma coisa a dizer, as práticas corporais nunca mais serão as mesmas depois dessa formação, ainda bem que conheci o Léo".* (4º encontro – 19/06/18 – Áudio Grupo 1 - 1:16:55 – 1:17:02) que o grupo apoiou e, em alguma medida, nos aponta possíveis efeitos no pensamento e na ação docente.

Há ainda, mais uma vez, o anúncio de uma docente informando não ter acessado o conhecimento sobre a cultura corporal *"algo que eu não tive contato anteriormente"* informação que também apareceu na conversa final, enquanto as professoras discutiam as práticas e uma delas questiona *"também pensei isso, como a gente faz isso com projeto porque não levamos isso para a cultura corporal?"* ao que a colega responde *"porque a gente não tinha esse conhecimento"* e ela concorda *"de que era possível fazer isso em cultura corporal né/!".* (4º encontro – 19/06/18 – Áudio Grupo 1 - 1:17:20 – 1:17:33).

A recorrência desses discursos, do "não saber", "não acessar", "não competência", "não autoridade" nos coloca diante de questionamentos à formação inicial em Pedagogia. Qual lugar da cultura corporal e das práticas corporais na formação em Pedagogia? Como a formação inicial tem se debruçado sobre esses temas? Quando lembramos que, para a maioria das docentes, a graduação em Pedagogia se deu a partir da segunda década do século XXI,

quando já tínhamos algum acúmulo sobre o um saber-fazer crítico e pós-critico na Educação Física Escolar ficamos preocupados.

Ehrenberg (2014) já havia vislumbrado "a necessidade de apresentar e de ressignificar aos professores de Educação Infantil uma Educação Física contemporânea que compreenda a cultura corporal como sistematizadora da linguagem corporal" (p.181) após realizar pesquisa com professoras da Educação Infantil sobre a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física nesta etapa da educação básica. Quando deparamos com esses discursos reconhecemos a necessidade de fazer isso *com elas* e não *para elas*, por isso, mais uma vez consideramos a importância e as potências do trabalho proposto.

Todas as docentes consideraram incorporar os conteúdos da formação na prática pedagógica. A maioria delas apontou duas necessidades principais para isso. A primeira na ordem da relação com o conhecimento: *"acredito que precisarei me apropriar mais do conteúdo apresentado"* (Priscilla); *"aprofundamento teórico/prático"* (Sem ID); *"Considero que seja necessário continuar os estudos sobre esses procedimentos vivenciando paralelamente a prática"* (Roberta). E a segunda, da interação com o formador: *"sinto que precisaria de uma orientação mais diretiva para me auxiliar no planejar, avaliar e observar o como se dará este projeto"* (Tathiana); *"supervisão dessas práticas"* (Sem ID); *"Acharia muito interessante o acompanhamento do Leonardo nos nossos primeiros passos enquanto grupo"* (Sem ID). Um docente considerou que o necessário seria *"Coragem para viver novas experiências. Errar, acertar..."* (Sem ID).

Apenas duas delas consideraram que os conhecimentos já faziam parte das suas práticas, ainda assim atribuíram importância à formação como podemos ver nas seguintes escritas:

> *Sim! Reconheço em meu trabalho muitos dos princípios e procedimentos apresentados na formação. A formação me ajudou a sistematizar e enriquecer minha prática e repertório"* (Sem ID)
>
> *Sim. A formação já faz parte do meu fazer pedagógico e pretendo ampliar os estudos* (Sem ID)

Na resposta à terceira questão do mapeamento 3 que perguntava: "você gostaria de tematizar as práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes) tendo como referência a perspectiva do currículo cultural? Em quais momentos/espaços da linha do tempo do seu grupo você considera que isso é possível?" Novamente todas as docentes responderam positivamente e citaram, principalmente, os territórios da

cultura corporal e *quadra*, mas também indicaram outros tempos e espaços, como *artes plásticas* e *dança*.

> *Sim. Acredito que isso pode ser feito em diferentes espaços e diferentes momentos. Porém devido à demanda do que temos que fazer com as crianças, eu consideraria mais possível serem realizadas as atividades no momento (da linha do tempo) de cultura corporal (podendo ser feita em diferentes territórios, ñ apenas na quadra).* (Alice)

Sobre isso, consideramos singular a resposta acima da professora Alice, pois ao mesmo tempo em que considera *"diferentes espaços e diferentes momentos"* indica limites dados pelas *"demandas do que temos que fazer com as crianças"*. Ao mesmo tempo em que pondera a regulação do documento curricular, também anuncia possibilidades de insurgência, já que nele toda a atividade tem tempo e espaço delimitado, cada "território" tem funções e objetivos próprios, mas pensa na *"cultura corporal (podendo ser feita em diferentes territórios, ñ apenas na quadra)"*.

Também perguntamos se havia algo que não foi perguntado ou mencionado em nossos mapeamentos e encontros de formação sobre o currículo cultural, que as professoras gostariam de expressar. Nove (09) docentes responderam que não; duas informaram que se sentiram contempladas, uma afirmou que *"gostaria de ir para prática"* e outra considerou o tema como novidade dizendo *"Como é um tema novo tudo que está sendo trabalhado é uma novidade e estou gostando muito"*.

Por fim, perguntamos sobre a disposição e o interesse para participar da segunda etapa da pesquisa que consistiria em uma parceria mais próxima com o pesquisador para tentar colocar em ação o currículo cultural, através do desenvolvimento de uma tematização nos *temposespaços* destinados à cultura corporal, quadra ou outro território, caso a docente considerasse pertinente. Para nossa satisfação, as dez respondentes declararam disposição e interesse em participar e justificaram, especialmente, com expectativas de aprimoramento profissional, ampliação de aprendizagens, alcançar as crianças ou partilhar e trocar experiências.

> *Sim, quero conseguir aprimorar minha prática e aprender mais e mais*. (Ana Cris)

> *Eu realmente gostaria de continuar participando e o que eu mais quero é ampliar e aprofundar para incorporar em minhas práticas e justamente levar para o mais concreto.* (Tathiana)

> *Gostaria, pois eu gostaria de aprender + colocando em prática c/ as crianças o que vimos até agora*. (Alice)

Gostaria de participar como forma de aprimoramento da minha prática e desenvolver um melhor trabalho com as crianças. (Priscilla)

Gostaria de experimentar em práticas de forma sistematizada com auxilio e trocas. (Sem ID)

Sim, a minha expectativa não está presa em ponto específico, pois esse é o 1º ano com esse tipo de trabalho. Portanto, qualquer tema será bem aproveitado, mesmo tendo gosto específico pelo esporte. (Sem ID)

Sim. Contribuir p/ compreensão dos pequenos sobre as práticas corporais e, em um segundo momento, formação profissional. (Sem ID)

Sim. Aprender sempre mais. (Sem ID)

Sim, pois irá enriquecer o que já venho desenvolvendo, me sentindo mais segura para isso e permeada por um olhar externo. (Sem ID)

Sim. Quero ajuda para ressignificar as práticas corporais para mim e aprender a problematizar de forma mais intencional. (Roberta)

Além das dez (10) professoras respondentes recebemos também a resposta da diretora da escola, que pomos em destaque abaixo. Na escrita de Cibele encontramos elementos que se articulam com os diversos argumentos e análises que pusemos em tela anteriormente, especialmente, a proximidade entre nossa *"fala"*, que está inspirada na teorização pós-critica e na produção do CC, e *"princípios do PPP da escola"*. Além disso, aponta desafios para a continuidade da parceria, na medida em que faz propostas para as nossas interações e intervenções no segundo semestre.

Respondendo de forma ampla:
Não tinha dúvida da imensa colaboração que você traria para nossas práticas. Vejo e ouço na sua fala, muitos dos princípios que estão previstos no PPP da escola.
Gostaria de propor as seguintes ações para o segundo semestre:

a) Análise crítica e devolutiva sobre o nosso PPP
b) Intervenções nas práticas que estão sendo observadas p/ você
c) Discussão das práticas, compartilhamento de impressões e avaliação.

(Cibele – em resposta ao mapeamento 3)

Além de fazer o registro escrito no mapeamento 3, a diretora também explicitou as propostas durante a conversa final de avaliação do segundo grupo de professoras. Cibele comentou a discussão feita com o primeiro grupo, novamente problematizando com as professoras sobre os questionamentos que sempre fazem quanto à necessidade dos diferentes territórios estarem articulados ao projeto. Diante do comentário, aconteceu o seguinte diálogo:

Roberta: *"Eu percebi que preciso ressignificar as práticas corporais, mas só consegui ver a dimensão de tudo isso hoje, mesmo com tudo que falamos nos últimos encontros"*.

> Cibele: *"Mas porque eu acho que é um processo de reconhecimento, tudo isso que tá aí, a gente vem falando há muito tempo. É bem esse processo que a Alice externalizou, por quê?".*
> Marina Masella: *"é por isso que eu pensei do Léo de vir aqui"*
> Cibele: *"Tudo a ver"*
> Marina Masella: "*Foi justamente por isso, porque eu reconhecia muitas coisas que a gente fazia, mas isso não estava ancorado em nada, e aí quando a gente não tá ancorado em nada a gente se perde. A chance da gente se perder é grande".*
> Cibele: *Sim*
> Marina Masella*: "Se a gente escolher uma perspectiva para apoiar, fica mais fácil entender a cultura corporal em nossa linha do tempo".*
> (Trecho áudio – Formação 19/06/18 – Grupo 2 – 1:24:40 – 1:26:30).

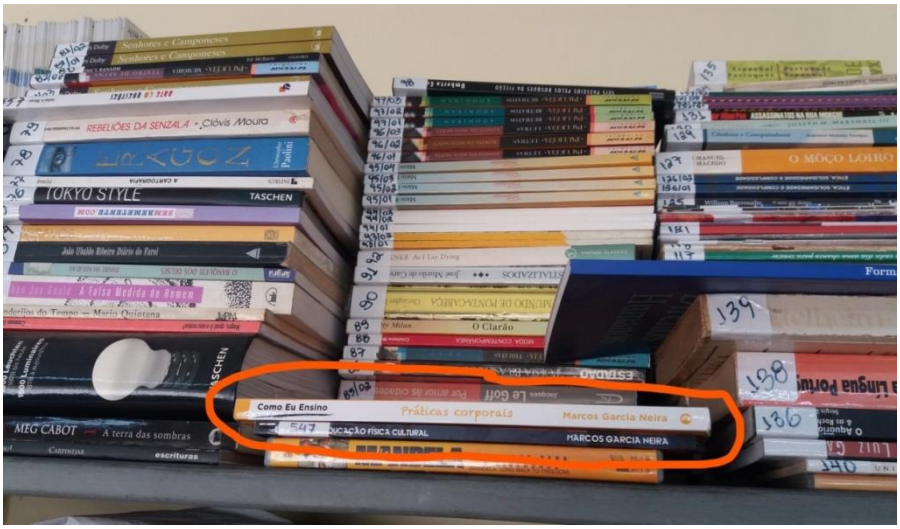
Após esse diálogo, Cibele anunciou as propostas que havia escrito no mapeamento e deu destaque para a leitura e análise do PPP, reconhecendo que o grupo podia estar identificando articulações, mas que isso poderia não estar registrado no projeto e que seria importante fazer esse movimento. Consideramos que as propostas eram pertinentes e que pareciam possíveis, mas precisaríamos ver as respostas das professoras ao mapeamento e pensar uma organização para o segundo semestre que contemplasse essas sugestões, especialmente, discutir as práticas. Citamos a expectativa diversas vezes anunciada pela professora Tathiana de *"receber feedbacks"* durante as observações e avaliamos que, com maior apropriação do projeto e com a continuidade da parceria isso fosse mais factível.

Dois dias após esse encontro nos reunimos com a diretora e a coordenadora onde presenteamos a escola com dois livros[93], que consideramos ser úteis para aprofundamento das formações. Expusemos uma primeira sistematização das respostas aos mapeamentos onde evidenciamos o interesse das professoras em desenvolver tematizações de práticas corporais na perspectiva do currículo cultural e em continuar os estudos sobre o tema. Diante disso, as gestoras disponibilizaram mais quatro datas (09/08; 27/09; 04/10; 22/11) para darmos continuidade aos encontros e deixaram as portas abertas para nossa presença nos momentos que considerássemos necessários para as interações com as docentes e com as crianças. E disponibilizaram as linhas do tempo atualizadas para verificar os momentos de *gramado*, *quadra*, *espaço multiuso* e *artes* que poderiam ser utilizados para o desenvolvimento das tematizações.

---

[93] NEIRA, M. G. *Práticas corporais*: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014. (Coleção: Como eu ensino); e NEIRA, M. G. *Educação Física cultural*: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

Figura 37: Livros que presenteamos a escola e passaram a compor acervo da EMEI



Fonte: produzida pelo autor.

O segundo ciclo de formação...

Organizamos o segundo ciclo de formação com mais quatro encontros, conforme o plano de trabalho 2 (Apêndice D). A seleção dos temas e da bibliografia se deu por influência da experiência que estávamos vivenciando, também no segundo semestre de 2018, na etapa de Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino junto à disciplina EDM0337 - Metodologia do Ensino de Educação Física, ministrada para alunos da Licenciatura em Pedagogia e outras licenciaturas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pelo professor Marcos Garcia Neira.

Atravessados pelos anúncios que as docentes já haviam feito sobre limites na formação inicial, sabendo que aquela era uma disciplina que compunha o currículo obrigatório de formação em Pedagogia na FEUSP e percebendo a potência das discussões que estavam ocorrendo durante a disciplina a partir das leituras propostas e, principalmente, a possibilidade de problematizar questões que estávamos observando no campo com as ideias presentes na bibliografia do curso, tomamos aquela experiência como referência para selecionar alguns temas e compor a nossa proposta de trabalho no segundo ciclo de formação.

Assim, levamos para as conversas nos encontros, ideias de Fontana (2001) sobre três dimensões da constituição da identidade corporal (*vivências*, *discursos* e *experiências estéticas*); A discussão proposta por Cesar e Duarte (2009) sobre o governo dos corpos na escola, a *pedagogia do controle* e a *pedagogia do fitness*; a pesquisa de Reis e Paraíso (2013) sobre a produção de "corpos-guerreiros" no currículo escolar a partir de "tecnologias de ranqueamento" e das normas de gênero; e mais uma vez os fundamentos teórico-metodológicos do currículo cultural da Educação Física, dessa vez a partir de concepções enunciadas por Nunes, M. (2018) e também a partir da leitura e análise de mais um relato de experiência[94].

Além desses temas, os encontros de formação no segundo ciclo abriram espaços para as professoras contarem sobre as tentativas que estavam fazendo de colocar o currículo cultural em ação. Por isso, no início ou ao final, reservamos tempo para as docentes compartilharem um pouco suas impressões, ideias, dificuldades, etc. com as tematizações. Também utilizamos exemplos de acontecimentos das tematizações para debater os temas e as discussões propostas pelas autoras para problematizar as práticas e o projeto pedagógico.

[94] MASELLA, M. B. Samba, samba, samba o lelê. In: NEIRA, M. G. (org.). Educação Física cultural: relatos de experiência. Jundiaí: Paco, 2018. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/capitulos-de-livros/

O primeiro encontro do segundo ciclo de formação ocorreu no dia 09/08/18, uma semana antes da festa da escola e as professoras estavam extremamente agitadas, envolvidas com os preparativos e atividades desse evento. Estavam pintando, recortando, arrumando as coisas para a decoração da festa e tiveram que interromper para iniciarmos a JEIF. Começamos brincando com a situação e para descontrair dissemos saber que elas não deviam estar muito felizes em nos ver e terem que interromper o outro trabalho, mas tínhamos certeza que não era nada pessoal. Elas concordaram, riram e uma delas mencionou ter adorado a nossa sinceridade.

Nesse dia situamos as docentes sobre o planejamento para a continuidade da nossa colaboração após as sugestões apresentadas por elas e das leituras que realizamos a partir das observações feitas no semestre anterior e respostas dadas aos mapeamentos iniciais. Mas também, considerando as sugestões da gestão e as nossas limitações pessoais e profissionais, especialmente, de tempo para o trabalho. Após apresentarmos a nova configuração das nossas interações, as professoras questionaram os critérios e demonstraram insatisfação por não estar previsto o acompanhamento com o grupo vespertino, indicando a possibilidade de requererem alterações na linha do tempo para contemplar a colaboração.

Expusemos imagens de diferentes corpos na sociedade contemporânea (Anexo F) para apreciação e leitura, e recorremos a trechos do texto "O corpo aprendiz" (FONTANA, 2001) para produzir uma conversa sobre a constituição da identidade corporal, buscando reconhecer como as vivências, os discursos e as experiências estéticas vão se imprimindo em nossos corpos e também nos corpos das crianças. Em ambos os grupos as docentes fizeram relações com suas histórias de vida-formação e nas práticas pedagógicas.

Também dispusemos de um tempo para estabelecer diálogos com as práticas a partir das observações que estávamos fazendo, a fim de, atender as expectativas por "feedbacks" e por "compartilhamento de impressões". Buscando proximidade com todas as discussões que estávamos fazendo, tentamos problematizar com as docentes algumas situações, que havíamos registrado em diário de campo e que ocorreram no primeiro semestre e nas primeiras semanas do segundo semestre. Registramos que a ideia era dialogar e problematizar a luz da teorização que estávamos estudando, portanto, não havia nenhum interesse em definir como certas ou erradas cada uma das ações.

Para problematizar o enunciado "vai lá ser feliz" emitido por duas professoras em situação diferentes, questionamos: *O que estamos dizendo para as crianças quando, ao final de uma atividade e para autorizar o início do tempo de parque repetimos algumas vezes a frase "vai lá ser feliz"? Não tem chance de ser feliz quando estão lendo, escrevendo,*

pintando, dançando? Ou fazendo outras coisas? Repercutimos as possibilidades de subjetivação que esse discurso pode produzir e quanto ele pode revelar nossas expectativas de disciplinar e governar os corpos das crianças. (FOUCAULT, 2013).

Repercutimos também que nas turmas que estávamos olhando de perto ou mais distante, quando surgia uma questão relacionada com pesquisa, as crianças só falavam da internet, ou primeiro da internet, celular e computador. *"Será que é só uma questão de geração? Será que não estamos reduzindo a pesquisa ao Google?"* Pensamos no risco de homogeneizar as ações de pesquisa recorrendo sempre à mesma fonte, ainda que ela seja bastante presente na sociedade contemporânea, "os docentes devem pensar na apresentação de situações que envolvam múltiplas linguagens e possibilidades de diferentes formas de comunicação por parte dos alunos, pois isso também caracteriza a justiça curricular" (NUNES, M. 2018, p. 105)

Outras situações que problematizamos estavam relacionadas com as produções para as apresentações para a festa. Uma docente, durante um ensaio para as apresentações tentava que as crianças representassem um protesto em fila, de forma organizada, mantendo a distância umas das outras para que houvesse espaço para leitura dos cartazes. *"Quantos protestos vocês já viram acontecendo em fila? Uma pessoa atrás da outra, todas as pessoas de forma organizada mantendo a distância? Eu costumo ver protestos com aglomeração, pessoas mais agitadas, mais aguerridas".* Usando desse exemplo repercutimos a opção da perspectiva cultural de sempre partir da ocorrência social das práticas corporais. (NEIRA, 2018a).

Como a gente define que uma obra de arte, uma produção artística é mais bonita que outra? Que uma merece um prêmio e outra não? Qual o sentido desse tipo de competição na escola? Lançamos essas questões para tensionar um concurso, com direito a premiação, que a comunidade resolveu promover para eleger a "melhor", "mais bonita" entre as camisetas que haviam sido pintadas pelas crianças e famílias que estavam expostas na escola, e também comporiam a decoração da festa. Sugerimos que poderíamos pensar essa questão a partir das discussões produzidas por Foucault (2013) sobre as tecnologias neoliberais de *governamento* e mais ainda, a ideia de *tecnologia de ranqueamento*, pois,

> O ranking, como tecnologia de governo, atua como uma forma de pensar sobre os corpos, de se relacionar com eles, de dispô-los em uma ordem de habilidades, disseminada por todo tecido social; uma forma que os convoca ao constante desejo por atingir uma posição à frente na ordem de classificação". (REIS; PARAÍSO, 2013, p.1252)

Por fim, também trouxemos a fala de outra docente, registrada durante os ensaios para apresentação das crianças na festa, quando orientou que as meninas deveriam ficar em pé e fazer determinado gesto corporal e que os meninos deveriam ajoelhar e fazer cara de "MC do mal". *Porque meninas ficam em pé e fazem assim e meninos ficam ajoelhados na frente com cara de "MC do mal"?* Falamos dessa situação como exemplo de como nossas práticas pode colaborar com a produção de "corpos-guerreiros". (REIS; PARAÍSO, 2013)

> *Alice chegou à sala dos professores mencionando que gostaria que eu visse uma situação de parque onde as meninas provocam os meninos levantando as blusas para que eles corram atrás delas. Alice reconheceu se incomodar com a situação e perguntou como trabalhar com isso, se deveria ser feito algo ou não. Marina disse que também vivenciou a situação e tem transitado entre "não dar muita bola" e fazer algumas conversas. Alice disse achar que os meninos não estão nem aí, mas elas provocam até eles reagirem e sair correndo atrás. Sugeri realizar uma conversa com todo o grupo e ouvir o que eles e elas têm a dizer sobre a brincadeira. Alice ainda mencionou a situação de uma criança que tem falado muitos palavrões e diz que aprende no funk, e daí ela começou pensar em tematizar funk. Marina falou da tematização da yoga, que a professora tem uma vivência e já realizou algumas vivências com as crianças, considerando que não ter vivência com funk tornaria mais difícil a tematização, inclusive reconhecendo que não frequentam e nem tem afinidades com "baile funk". Alice reconheceu que seria um desafio, mas só faria se contasse com minha colaboração. Novamente mencionou que veria com as colegas se seria possível mexer na linha do tempo.*
>
> (DC, 09/08/18)

A cena acima ocorreu ao final do 5º encontro e nos chamou atenção por dois motivos, as preocupações das professoras, indo ao encontro da conversa sobre o governamento dos corpos das crianças, na medida em que anuncia "incômodo" com a ação desafiadora das meninas, tanto no uso da roupa, quanto na provocação que dirigem aos meninos. Ou quando cogita realizar uma tematização em virtude dos "palavrões" que uma criança afirma aprender no funk. O diálogo entre as docentes também aponta para a possível limitação na definição de um tema circunscrita às vivências pessoais das docentes.

Na perspectiva cultural a definição de um tema considera muitos elementos, geralmente as/os docentes partem do mapeamento e influenciados pelos princípios ético-políticos tomam a decisão. Não deve ser uma questão para os professores e professoras a falta de vivência e ou contato anterior com as práticas corporais, pois almeja-se que eles e elas atuem como etnógrafos das práticas corporais. Neira (2018, p. 90) acentua que "pedagogicamente falando, o trabalho flui com o ensino e adoção de procedimentos que caracterizam a etnografia, aqui concebida como atividade didática de ampliação". Anteriormente, o autor apoiando-se em Kincheloe e Steinberg (1999) afirmou que:

> Originariamente, a etnografia é um método utilizado pela antropologia para recolher dados. Todavia, se concebida como ação didática do currículo cultural da Educação

> Física, a etnografia significa aproximar-se das práticas corporais e colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu funcionamento para tentar entender como operam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, além do papel e a atuação dos praticantes. (KINCHELOE; STEINBERG, 1999).
> (...)
> À medida que o professor se embrenha no trabalho etnográfico, melhora sua compreensão sobre a prática pedagógica enquanto atividade de análise social e cultural. Durante o processo, descobre as forças construtoras tais como códigos linguísticos, signos culturais, ações movidas pelo poder e ideologias incrustadas nas brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, e com isso aprende a investigar, ensinar e pensar criticamente (NEIRA, 2014b, p. 140)

O sexto encontro de formação, e segundo do 2º ciclo, ocorreu no dia 27/09/2018 e nele propusemos um tempo maior para as professoras que estavam sendo acompanhadas e experimentando colocar em ação tematizações de práticas corporais conosco, contarem suas impressões e compartilharem um pouco do que estávamos desenvolvendo, as atividades e interações até aquele momento. A partir das narrativas das docentes, estabelecemos diálogos com a produção do currículo cultural, e de autores e autoras com os/as quais ela se encontra e vincula.

> *Uma coisa que eu pude perceber quando a gente começou a tematizar as brincadeiras africanas, foi o poder de fala deles e a participação deu uma melhorada, muito bacana. E agora eles conseguem se posicionar para fazer alterações nas brincadeiras também, pensar nos jogos e nas brincadeiras de uma outra forma. E para mim também, que sou extremamente controladora, consegui abrir mão desse controle, é algo muito difícil, muito difícil, muito difícil. Então isso também me ajudou bastante a tentar soltar um pouco mais, até eu não sei se você percebeu, um movimento que eu fiz de tentar deixar você conduzir mais, eu sou muito possessiva com as crianças, com as coisas todas, então foi um processo de desapego de deixar as coisas fluir, então acho que tá sendo bom tanto para as crianças quanto para mim. E todo mundo sabe por que eu perturbei ontem à noite, o meu desespero sobre como tematizar a dança. E Aí eu li algumas coisas no livro (NEIRA, 2014a – práticas corporais) que falava sobre e acabou que foi muito bacana o jeito de introduzir o samba como tematização com as crianças, porque a forma como eles se colocaram, de verbalizar o que eles conhecem, as experiências deles, as músicas que eu trouxe muitos falavam, eu conheço essa, eles falaram dos instrumentos e a forma como eles dançam. E diversas coisas que eu pude observar, seguindo esse movimento, com as orientações do Léo, de deixa, vai questiona e observa, questiona e observa. Foi muito bacana, consegui ver diversos pontos diferentes com relação a minha prática. Ainda fico meio insegura tanto na cultura corporal, quanto nesse trabalho da dança, por não ter muito repertório e também esse desprendimento, mas tô gostando pra caramba. (Tathiana)*

> *Eu tô junto com o Léo, a gente tá tematizando o futebol com as crianças. Apesar de eu já ter contato com esse referencial teórico já há dois anos assim, desde a minha graduação eu tive essa disciplina de Educação Física, mas é sempre algo que a gente tá desconstruindo todo momento porque a gente, eu fui criada de uma maneira e eu tive vivências de uma maneira e agora eu tô tentando pensar coisas. É um movimento doloroso para todo mundo para mim continua sendo, apesar de gostar muito dele. Eu acho que tem sido uma experiência bem bacana compartilhar isso com Léo, porque todas as vezes que eu me arrisquei eu estava sozinha, e a partir claro do que eu vinha lendo, do que eu vinha estudando, mas meio sempre sozinha, sempre sozinha. E com ele agora a gente consegue pensar as coisas juntos e a gente vai um lembrando ao outro de coisas que a gente não pode se esquecer durante uma tematização e dessas armadilhas que vão puxando*

a gente para zona de conforto de coisas antigas né. Das coisas mais interessantes assim dessa tematização com futebol que a gente está tendo com as crianças, foi realmente como nós fomos construindo as vivências, é porque a gente foi. É isso que a Tathi falou. É difícil a gente construir isso, porque a gente tem a tendência de já querer dar tudo pronto para eles e a gente vai construindo assim bem devagar. Então a gente joga uma vez, jogou uma vez sem orientação nenhuma, aí no final sentou e conversou o que deu certo, o que deu errado, com a gente podia melhorar, aí fizemos no outra vez, aí já algumas coisas organizaram melhor, mas já tinha outras coisas que ficaram pendentes, aí sentamos de novo, aí conversamos, aí fizemos da outra vez né. Então esse processo no esporte foi interessante pra mim, porque eu nunca tinha tematizado um esporte, é a primeira vez, e a gente, eu teria tendência, não agora, mas assim, que eu poderia, a gente poderia chegar e falar futebol se joga assim, assim, assim, mas não, a gente foi construindo isso com eles né, e eu percebo esse é feito em outros territórios, em outros momentos da minha rotina. Eu já não consigo mais dar as coisas tão prontas, eles já não aceitam mais as coisas assim, eles questionam toda vez que a gente não tá construindo junto com eles, eles me questionando do por quê? Por que eu tô chegando com aquilo lá e falando que tem que ser assim, e a gente não tá construindo isso junto como grupo. Isso é uma coisa que tem me marcado muito, e que eu percebo que é um efeito de tudo que nós estamos pensando na tematização futebol, tem sido bem interessante. (Marina Masella)

Eu também estou achando bacana essa experiência com o Léo, desafiador. Não posso deixar de compartilhar que o primeiro dia com ele na sala, foi o pior dia da minha vida. (Roberta) - (risos generalizado no grupo) – *Fica tranquila, de todas nós eu acho! (Marina) – Ai gente, o primeiro dia do Léo com a gente foi um dos piores dias da minha vida, que pesadelo! E esse desafio também faz parte né. Das crianças receberem o Léo, se acostumarem com essa presença, de viverem isso né. Estabelecerem essas duas referências. São dois polos de controle, por mais que o perfil na abordagem seja mais provocativo, mas na condição de adultos, estamos lá duas pessoas com esse controle, essa dificuldade, e nossa, me causou um desconforto incrível né, mas... A gente tá num momento bacana nas discussões, que estão surgindo falas muito legais. A gente optou por tematizar brincadeiras porque eu falei para o Léo que tinha umas questões de gênero no meu grupo, de brincadeira de menino e menina, mas a coisa caminhou para outro lugar diferente do que eu achei que eles iam marcar sobre isso, mas entramos nessas questões de outra forma. E foi bem legal, está sendo bem legal. E eu tive que sucumbir a uma dica da Marina, as coisas só melhoram quando o Léo passa o dia inteiro. Não tem jeito, ainda assim o dia ontem ainda foi bem agitado, mas muito menos, muito menos do que encontrar o Léo como se ele fosse uma mega celebrity assim. (Roberta)* – (Risos coletivos) – *A pessoa mais esperada dessa escola. (Marina) – A referência masculina tão esperada. (Lenize) – Isso foi uma coisa que a gente descobriu assim né. Porque ele começou aí na minha sala, e aí ele ia só na hora da cultura corporal e parecia que o céu ia cair na nossa cabeça. E aí a gente conversou sobre isso e eu falei para ele "e se você tentar passar um dia lá?" Daí a primeira vez que ele passou o dia também foi assim, mas agora já tá bem mais tranquilo. (Marina) – Tipo ah é o Léo. (Roberta) – Isso! Ele já faz parte da gente, ele faz parte disso que a gente tá fazendo juntos, tem essa visão que ele já faz parte dessa nossa construção, não é mais alguém de fora. Então eu acho que esse processo foi importante. (Marina) – É muito importante mesmo, foi estranho, logo quando ele chegou as coisas que as crianças falavam não tinha nada a ver, parecia que não eram eles, não tinha nada a ver com eles, com a identidade deles. Agora eles já estão sendo mais naturais e eu acho que passa por esse processo. Eu também sinto isso que vocês falaram, essa questão do controle, De pensar no produto final a gente já pensa no que a gente quer em que produto final a gente vai chegar e não dá para fazer isso. (Roberta)*

Eu queria pegar esse gancho de produto final, como o Léo não tá diretamente comigo, eu tô meio que andando no escuro. Eu vou falo com o Léo, a gente conversa e vai indo. Mas para mim é muito difícil não saber o que vai acontecer eu sou muito ansiosa, então eu quero saber o que vai acontecer. Eu tô falando sobre funk né! E como eu já tinha começado, mas sem saber muito como deveria ser então eu quis insistir nesse tema para ver como seria trabalhar de outro jeito, para ver se eu conseguiria comparar como foi como pode ser. E aí a gente teve dois dias só, eu tô me sentindo um pouco atrasada, mas uma coisa que eu achei interessante é que as crianças estão se abrindo muito mais, porque antes o que era uma coisa proibida tipo "ah eu não posso falar de funk", era uma coisa de cochichar e cantar escondido. Agora a gente conversa e as primeiras conversas que a gente teve eles falaram coisas tipo recriminando, "é uma coisa que a gente não

> *gosta", não sei o quê, não sei o quê. Nessa última conversa que a gente teve anteontem, eles já falaram outras coisas, eles falaram realmente o que eles pensam sobre isso, tipo roupa de piriguete. Se eu tivesse perguntado o que era roupa de piriguete antes, eles iam só dar risada e não iam falar nada. Não é uma roupa assim assado e começaram a discutir o que que era, o que não era, eu achei interessante. Isso de trazer uma coisa que estava criminalizado para eles de alguma forma, tipo não pode, é proibido, não sei o quê. Trazer para escola e tornar uma discussão saudável, produtiva e eles virem discutindo. "Aí, agora a gente fez a música do parque, eles já vinham cantando, mas tipo, eu não achava essa música legal, essa coisa de "dim dim dim pode dar em cima de mim" eles são muito pequenos" aí eu falei "dim, dim, dim acabou o parque para mim". Aí pegou o negócio e agora eles falaram que querem fazer outro pra quando a gente for utilizar o material. (outras professoras fazem comentário sobre as crianças usarem a paródia). Eu nem bato mais palma só falo "dim, dim, dim" aí tem sempre alguém que sai cantando e eles vão se organizando. Mas é isso eu não sei o que que vai acontecer, mas eu tô gostando. (Lenize)*
> (Trechos áudios – 6º encontro – 27/09/18 – Grupo 2 – 12:30 – 25:00).

Os relatos das docentes foram ricos para mover discussões no tempo de formação e permitiram produzir alguns diálogos naquele momento. Contudo, precisamos reconhecer que várias coisas nos escaparam e não foram problematizadas na ocasião, bem como em muitas outras. E ainda que possamos fazer algumas discussões agora, depois de reler os registros, ouvir repetidamente áudios e produzir transcrições, certamente, outras análises continuarão nos escapando por impossibilidade, insensibilidade e/ou limitações de diferentes ordens. De qualquer modo, vamos ao que nos atravessou no momento e o que nos afeta agora nessa tradução.

Nos discursos das quatro docentes há destaque para a "participação", "as falas" e diversas ações e reações das crianças, todas elas pensadas como possíveis "efeitos" das intervenções realizadas durante as tematizações. No momento, reconhecemos que há, desde o início da proposta, nas obras inaugurais de Neira e Nunes (2006 e 2009) o compromisso de escutar as crianças e potencializar suas vozes. Citamos pesquisa realizada em uma creche paulista que considerou efeitos do currículo cultural o estímulo às vozes e posicionamento de crianças pequenas. (MACEDO, E. 2010).

Inúmeros relatos de experiência produzidos por professores e professoras que assumem colocar essa proposta em ação também expressam a atenção e cuidado de escutar as crianças, jovens, adultos e idosos durante as aulas de Educação Física. Recentemente, com apoio em referencial pós-colonial (BHABHA, 2013; SOUSA SANTOS, 2010), um pesquisador da proposta registrou em sua dissertação de mestrado, *favorecer a enunciação dos saberes discentes,* como mais um princípio ético-político que agencia os/as docentes que atuam com o currículo cultural. Para o autor,

> Observa-se que os docentes favorecem aos educandos a enunciação de seus conhecimentos, olham para as instalações do bairro, ruas, casas, comércios, e tomam nota do que ouvem e sentem. Percebe-se que os educandos têm a oportunidade de escutar uns aos outros, de acolher as perguntas do professor, de trocar olhares, de

> refletir sobre o que chega aos seus ouvidos, aos seus olhos, de sentir. (SANTOS JUNIOR, 2020, p.141).

O acúmulo no campo dos estudos sociais da infância e a emergência de uma concepção de criança como sujeito de direito e produtora de cultura, não admitem mais a promoção de pedagogias que desconsiderem a agência das crianças e insistam em considerá-las objetos passivos de uma socialização regida e controlada por instituições. Alanen (1990) critica o conceito "funcionalista" de socialização, enfatizando que esse modo de pensamento reforça e justifica a marginalização das crianças. E questiona as relações de poder exercidas pelos adultos no processo de constituição das crianças e da infância. Abramowicz e Oliveira (2010, p.43) chamam atenção que,

> A socialização é um processo social de exercício de poder e saber que se impõe sobre a criança, para produzi-la. A partir dos pressupostos da Sociologia, este processo deve ser entendido e descrito com a participação ativa da criança: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando etc.

Nesse sentido, ao considerar os anúncios das docentes e reconhecer a pertinência da ideia de que as ações didáticas culturalmente orientadas poderiam estar produzindo efeitos nas ações e reações das crianças, suas formas de atuação, seus questionamentos e discursos, não queremos fazê-lo de forma romantizada, desconsiderando que também houve resistências, fuga, mimesis, dissimulação, sujeição e muitas outras coisas. Além disso, não podemos deixar de considerar que as mudanças nos grupos, antes podem ser reflexos da própria afetação das docentes pelos conhecimentos ou, simplesmente, por nossa presença, ou ainda por ambos fatores.

De qualquer maneira, também é oportuno destacar que as docentes comunicam afetos importantes das nossas interações, especialmente, oportunidades de reconhecimentos, "*sou extremamente controladora", "eu sou muito possessiva", "ainda fico meio insegura", "eu sou muito ansiosa", "desafiador" "que pesadelo", "é um movimento doloroso"* e a produção de novos *fazeressaberes "me ajudou bastante a tentar soltar um pouco mais", "agora eu tô tentando pensar coisas", "eu quis insistir nesse tema para ver como seria trabalhar de outro jeito".*

Estas falas nos remeteram a ideia de "experiência formativa", uma viagem interior, quando alguém se volta para si mesmo, conforme refletido por Larrosa (2015, p.53). Para o autor,

> A ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a ideia de viagem. Experiência *(Erfahrung)* é, justamente, o que se passa numa viagem *(Fahreri)*, o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior.

Outro elemento sobre o qual podemos conversar foi com relação ao controle, dessa vez, quanto ao andamento da tematização. As professoras revelaram a dificuldade em lidar com a incerteza sobre uma "produção final" e até mesmo quanto aos caminhos e decisões durante o estudo de um tema. Para falar sobre isso, retomamos as noções de "escrita-currículo" impressa no currículo cultural por Neira e Nunes (2009) e escrutinada por Bonetto (2016) e que tem como referência a produção da professora Sandra Corazza sobre "artistagem" (2002; 2006) "currículo-artistado" e "escrita-artista" (2006) e "didáticArtista" (2013), "conceitos bastante próximos, quando não sinônimos e baseados no mesmo campo teórico" (BONETTO, 2016, p.150).

> Diante dos desafios que as teorias pós-estruturalistas/pós-modernistas lançam à formação do/a professor/a-pesquisador/a, a tarefa mais urgente do/a educador/a pode ser resumida em uma única palavra: "artistagem" – caso fosse permitido escrevê-la deste modo. Artistagem, de ordem estética, ética e política. Significada como ensinar-e-pesquisar, de modo criativo-inventivo-artístico, nas trilhas já traçadas, nos territórios aceitos, nas lógicas estabelecidas, nas epistemologias consagradas, nos sentidos fixados, nos desenhos já desenhados. Nessas circunscrições – demarcadas pelos tempos-espaços modernos, e também pós-modernos – , artistagem vivenciada como um desfazer permanente das verdades, condutas, poderes, saberes, subjetividades educacionais. (CORAZZA, 2002, p. 9)

> Atribui-se à "escrita-currículo" um caráter aberto, não linear, nem baseado em sequências didáticas. Ao contrário, é a produção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos, que agora passam de meros reprodutores a sujeitos "escritores" da experiência curricular. É uma relação de reciprocidade, de constante construção-reconstrução. Podem, como preferimos dizer na perspectiva pós-estruturalista, produzir diferentes experiências curriculares, onde o novo, o criativo, o híbrido é desejado e não evitado, tal como ocorre em outras propostas. (BONETTO, 2016, p. 149-150)

Chamamos atenção das docentes, assim como nos chama o autor (*idem*) que apesar desse caráter aberto e inventivo, a "escrita-currículo" não acontece sem referências, e ao "bel prazer" dos/das artistas, mas precisa considerar a função social da escola e da educação, a legislação educacional nos diferentes âmbitos (federal, estadual e municipal), o PPP da escola, entre outras coisas. Além disso, "tudo o que fazemos em nossa ação didática está pautado nas

concepções que temos de educação, currículo, aprendizagem, planejamento, área de conhecimento, infância, juventude, mundo, entre tantas". (NUNES, M. 2018, p.77)

Tentando, em alguma medida, tranquilizar e apoiar as professoras recorremos a uma discussão sobre o plano de ensino e o currículo cultural produzida por Nunes, M. (2018) e pensamos na ideia do planejamento de uma viagem para um lugar que não sabemos qual é, mas que não nos faz prescindir de arrumar uma mala, uma mochila, uma bolsa, ou algo parecido, onde podemos/devemos ter alguns itens básicos que nos permitem algum conforto e segurança enquanto viajamos. Posteriormente, aprofundamos a discussão nos apoiando e fazendo uso do texto.

Pensamos junto com as docentes, que elas já estavam experimentando esses processos de abertura, de incerteza e de escrita curricular. A professora Lenize ao fazer uma paródia do funk foi surpreendida pela reação das crianças que produziram outras possibilidades para o encaminhamento do estudo do tema. Já a professora Roberta elegeu o tema das brincadeiras com a expectativa de problematizar questões de gênero, mas reconheceu que as crianças levaram o estudo para outros caminhos, e só, posteriormente, esse marcador apareceu nas conversas das crianças.

Com a fala da professora Lenize sobre o funk como tema, antes "proibido" e "recriminado" e depois como objeto de estudo que estava interessando às crianças, pudemos relembrar como uma das grandes contribuições dos Estudos Culturais (EC) à educação, a redução de fronteiras entre conhecimento acadêmico e científico e os demais conhecimentos cotidianos, populares, religiosos e outros. "Ao equiparar a noção de cultura popular e cultura acadêmica, as contribuições dos EC sugerem que os conhecimentos advindos da comunidade são tão dignos de figurar no currículo escolar quanto aqueles originados nos setores privilegiados". (NEIRA; NUNES, 2016, p. 120)

Houve ainda nos relatos elementos sobre a nossa presença no campo, se antes, na seção que relatamos o período de observações, mencionamos as reações de *curiosidade*, *preocupação* e *acolhimento*, aqui os desafios quanto à inserção no campo de pesquisa podem ser retomados e mais uma vez pensados. Não tomamos como surpresa a excitação e euforia das crianças e buscamos amenizar com a ampliação do tempo de convivência e interações nos grupos, para que deixássemos de ser *"de fora"* ou *"mega celebrity"* e nos tornássemos mais um componente do grupo.

A observação das professoras Roberta e Marina quanto às formas de agir das crianças em decorrência da nossa presença inicial nos grupos, especialmente quando Roberta considerou que *"as coisas que as crianças falavam não tinha nada a ver, parecia que não*

*eram eles, não tinha nada a ver com eles, com a identidade deles", n*os permitiram problematizar mais uma vez a noção de identidade, e apontar que na perspectiva dos Estudos Culturais, as identidades não são fixas, mas sempre fragmentadas e fluidas, portanto, não precisamos tentar colar nas crianças uma forma única de ser, agir e viver. Como alerta Silva (2000, p. 84) "tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade".

> Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade esta ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas relações com conexões de poder. (SILVA, 2000, p. 96/97).

Já com os anúncios *"o primeiro dia com ele na sala, foi o pior dia da minha vida"*, *"fica tranquila, de todas nós, eu acho!"* e *"que pesadelo!"* reconhecemos que ficamos impressionados com a proporção dada pelas docentes. Sabíamos que seria desafiador e até pensamos em cuidados e cautela com as interações, mas nunca imaginamos provocar esse tipo de sentimento/efeito. Ainda que a "confissão" tenha ocorrido em meio a risos, e que nos pareça ter sido realizada em virtude da superação do sentimento/efeito negativo, consideramos oportuno registar porque a situação alerta para riscos e desafios de pesquisa com seres humanos.

Dialogamos com as professoras acolhendo o sentimento/efeito, também reconhecendo as nossas preocupações e desconfortos e sopesando que isso faz parte dos encontros e experiências formativas que estávamos vivenciando juntos. Pontuamos que o trabalho docente tem sido caracterizado pelo individualismo e historicamente marcado pela solidão, ainda que ocorra predominantemente em espaços coletivos, como aponta Roldão (2007) que também defende o trabalho colaborativo "como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto que permite alcançar melhor os resultados visados" (p. 27).

Na fala da professora Tathiana também apareceu o desconforto com o trabalho que estava desenvolvendo paralelamente com a dança. Apesar das nossas interações e da parceira no trabalho com as brincadeiras africanas, em outros *espaçostempos* do currículo a docente desenvolvia as ações didáticas de outra forma. Após observarmos a preocupação dela durante uma prática, centrada no movimento e tecermos comentários de como a proposta se

diferenciava de uma prática culturalmente orientada, como estávamos tentando desenvolver no tempo de cultura corporal, a docente buscou apoio para reorientar as práticas, acessou o livro que sugerimos, trocou mensagens por aplicativo e acabou redefinindo o tema e os encaminhamentos.

> *Uma coisa que não ficou muito clara, também não sei se dava, até porque a gente tá construindo isso, foi essa divisão. Essa divisão entre dança, teatro dá uns nós na nossa cabeça, a gente não sabe o que fazer em cada uma dessas coisas, enfim… Porque eu tinha tido outra compreensão do que era esse espaço da dança e do teatro e não estava pensando por esse viés, que estava pensando a cultura corporal. Acho que para o ano que vem é legal, assim, a gente definir se vai trabalhar com os referenciais que o Léo tá trazendo em todos os territórios que tiverem uma prática corporal? Ou não? Porque, tipo, isso causa uma zona na nossa cabeça, cada coisa eu estou fazendo de um jeito. Isso tá me incomodando muito, mas como já começou assim agora não tem muito jeito, mas, o ano que vem, eu acho que a gente tem que definir então todo território a gente vai seguir isso, para experimentar. Já que esse ano foi uma bagunça e a gente avaliou que foi horrível, vamos tentar achar uma linha no ano que vem, uma linha de trabalho para isso, não sei, um referencial mais sólido para se apoiar, que não fique, que não cause tanto desconforto como eu acho que causou, pelo menos para mim, sabe?* (Marina Masella)
>
> (Trechos áudios – 6º encontro 27/09/18 – Grupo 2 – 38:58 – 40:17).

O comentário da professora Marina se deu em diálogo com a inquietação da professora Tathiana e foi endossada por outras docentes. Como já referimos antes, a organização curricular da EMEI previa diversos territórios com objetos e objetivos diferentes. Por exemplo, *espaço de artes* para artes plásticas e dança; *espaço multiuso* para música e teatro; *quadra* para brincadeira; *gramado* para cultura corporal, entre outros. Como uma maior compreensão conceitual da cultura corporal como a parcela da cultura geral que abrange os conhecimentos das práticas corporais, e que nesta expressão considerávamos as brincadeiras, ginásticas, lutas, danças e esportes como construções sociais e discursivas. (NEIRA; NUNES, 2009; NEIRA, 2011; 2014a; 2019; NUNES, M. 2018) As professoras foram percebendo as confusões conceituais do documento curricular e, principalmente, a contradição de atuar em um território, com uma prática corporal de determinada forma e realizar algo completamente divergente em outros *espaçostempos* que também estavam dirigidos a práticas corporais.

Enquanto algumas docentes vislumbraram, anunciaram e efetivamente romperam com as prescrições do projeto, revendo seus fazeres nos diferentes territórios, outras projetaram revisões para um próximo momento ("ano que vem") e talvez algumas não tenham sentido o mesmo, ou sequer, algum "incômodo". De certo, a maioria das docentes percebeu e anunciou que nossas interações e os conhecimentos produzidos poderiam contribuir com a revisão do Projeto Político Pedagógico da EMEI, não apenas no que concerne à cultura corporal e às práticas corporais.

> *- Léo, não sei se cabe essa pergunta agora, mas enquanto você falava, eu só fiquei pensando uma coisa, é que, por exemplo, a gente tá tematizando estilos musicais, dança, esportes, pra onde mais que isso pode ir mesmo? (Lenize)*
> *- Onde vocês quiserem/puderem acreditarem que devem levar.*
> (Trechos áudios – 6º encontro 27/09/18 – Grupo 2 – 44:40 – 45:01).

Esse encontro de formação também guardou espaço para diálogos específicos com o Projeto Político Pedagógico da escola. Fomos demandados pela gestão a produzir uma leitura crítica do documento e indicar sugestões, questões, etc. E aproveitamos momentos dos encontros para fazer referências ao texto, entender melhor e pensar junto com as professoras, como alguns enunciados estavam colocados, em que medida se articulava com as conversas que estávamos realizando e com os conhecimentos que estávamos produzindo, ou não. Essa opção se deu para ampliar o diálogo e provocar a discussão coletiva, com a participação efetiva das docentes, tendo em vista que alguns trechos do documento puseram em dúvida a dimensão comunitária da redação e produção.

> Esse é o desafio que propomos aos educadores desta Escola: observar, questionar, comparar, argumentar e propor na medida em que a timidez educativa tem gerado contextos insalubres para a sobrevivência das espécies, inclusive a humana. (PPP, EMEI NELSON MANDELA, 2018, p. 12)
>
> Este projeto é de autoria de Cibele A. Racy Maria e sua reprodução parcial ou total é proibida, até que a autora o torne público. (EMEI NELSON MANDELA, 2018, p. 56)

Na semana seguinte, tivemos o penúltimo encontro de formação de 2018 e terceiro dia do segundo ciclo. Pensando nas interações e diálogos dos encontros anteriores, avaliamos que seria importante aprofundarmos concepções teórico-metodológicas da perspectiva culturalmente orientada da Educação Física em diálogo com Nunes, M. (2018). Além de disponibilizar o texto[95] para leitura posterior, produzimos slides (Apêndice M) com excertos e realizamos uma exposição destacando mais uma vez as concepções de currículo, Educação Física, aprendizagem, plano/planejamento e a produção do currículo cultural em ação.

Com o primeiro grupo iniciamos conversando sobre as experiências que estávamos desenvolvendo com as professoras do turno matutino, tendo em vista que no encontro anterior não dispusemos desse tempo, pois preferimos ouvir as docentes parceiras do matutino, registrar e poder compartilhar as nossas impressões também atravessadas pelas narrativas emitidas por elas na semana anterior. Nesse tempo, também pedimos que a professora Alice

[95] Disponibilizamos cópia e sugerimos leitura dos textos de Nunes, M. (2018); Fontana (2001); Reis e Paraíso (2013) e César e Duarte (2009) para aprofundar as discussões.

compartilhasse sua experimentação com a tematização da capoeira, já que ela foi a única docente que tentou colocar o currículo cultural em ação sem o nosso acompanhamento mais próximo.

> *Léo: Alice me disse que ia tematizar a capoeira.*
> *Alice: E eu já comecei*
> *Léo: você quer contar um pouquinho?*
> *Alice: É que com a festa da escola, lembra que tinha, e as crianças sempre queriam levantar pra jogar, e eu vi que elas estavam bem interessadas e tinham um repertório disso. Aí eu pensei que ia ser legal entendeu. Comecei na semana retrasada com as fotos, e aí perguntando para eles o que eram aquelas fotos, aí eles foram trazendo de pessoas que eles conhecem, aí alguns falaram que era luta, outros falaram que era danças, e aí por enquanto foi isso. E aí amanhã eu vou ler um livro que o Léo trouxe, e aí, na semana passada a gente fez planejamento com a Cibele e ela deu a ideia de uma atividade também, de primeiro ler o livro e depois fazer uma atividade com movimentos que eles acham que... A ideia é fazer movimentos em dupla, mas sem encostar no outro e depois a gente tentar relacionar com o movimento da capoeira. Por enquanto é isso.*
> (Trechos áudios – Formação 07/08/19 – Grupo 1 – 18:11 – 19:26)

Perguntamos para a professora o que ela achava de após ler o livro propor às crianças lutar/dançar/jogar capoeira. Ficamos preocupados que a ideia da atividade de realizar "movimentos em dupla" desconsiderasse a ocorrência social e interditasse significações das crianças, mas não verbalizamos a preocupação, preferimos comentar que ela havia dito que na festa as crianças demonstraram interesse e repertório, que o grupo tinha visto algumas imagens relacionadas com a prática e agora fariam a leitura de um livro sobre o tema, e que talvez pudessem representar e significar aquela prática de muitas formas. Alice mencionou que a proposta seria assim.

Em seguida, a professora Carolina perguntou:

> *- Léo, uma curiosidade. Você já tinha feito esse trabalho da tematização na educação infantil?*
> *- Não!*
> *- E ai? O que você está sentindo?*
> *- Estou achando genial! Assim, eu trabalho com educação infantil há quase 15 anos, mas minha experiência na maior parte desse tempo foi com outras referências teóricas. Eu já trabalhei com as crianças na perspectiva psicomotora, desenvolvimentista, já trabalhei só com jogos cantados, mas daí fui tomando contato com isso nos últimos anos, mas não experimentei, não tive a oportunidade de experimentar com as crianças, porque daí eu já não era mais o professor das crianças, da turma, eu estava só coordenando, ou como professor de estágio supervisionando. Então, eu provocava os professores e meus alunos da graduação a fazerem algo nessa lógica, até hoje eu provoco, mas muitos não aderem, não tiveram tempo suficiente na graduação pra entender a proposta e experimentar. Daí, por conta disso também que eu fiquei pensando, de fato essa experiência cabe na educação infantil? Aí foi que eu resolvi vir fazer o doutorado. Eu comecei a ler as coisas da proposta e olhava lá o trabalho do grupo aqui na USP e quase não tinha nada sobre a Educação Infantil, eu achava uma proposta muito legal, com ideias bacanas, mas quando olhava e buscava referência para a Educação Infantil não tinha. Em 2016, quando eu fiz a proposta do projeto só tinha um relato do currículo cultural na educação infantil no site do grupo. Havia duas dissertações de mestrado de 2010 e 2012, mas no site, que já tinha mais de cem relatos de professores, só um era na educação infantil. Isso também impulsionou para vir aqui, porque eu pensei, se os caras, que estão lá, produzindo desde 2004 sobre isso, até hoje só tem uma experiência que eles estão relatando na educação infantil, é possível que isso não se encaixe.*

> *E eu que vivi a experiência da Educação Infantil, sei como é difícil lidar com as crianças, e achava que minha prática de organizar circuito, fazer um jogo cantado, dava "super certo", porque minhas experiências na escola, sempre que eu chegava e fazia um jogo cantado, por exemplo, os meninos vinham atrás fazendo os movimentos, dançando, brincando, jogando, então isso aqui eu sei que "dá certo", eu capturo e regulo as crianças de determinada forma, penso a formação de determinados sujeitos, mas e esse outro jeito? Daí eu vim, tendo dúvidas? Sim! Mas, cheguei aqui comecei a ver outras coisas, conheci os professores, mergulhei e vim aqui fazer com vocês.*
>
> (Trechos áudios – Formação 07/08/19 – Grupo 1 – 19:26 – 22:35)

A questão da professora Carolina nos permitiu expor um pouco da nossa experiência pregressa com a Educação Física na Educação Infantil, e de elementos que nos impulsionaram para a investigação com o currículo cultural nessa etapa da educação básica. Mas, principalmente, possibilitou reafirmar a nossa condição de "neófito" na produção direta de ações didáticas com inspirações pós-críticas com as crianças pequenas de quatro, cinco e seis anos, e reforçar o interesse da parceria efetiva na fabricação das intervenções.

Na perspectiva do currículo cultural, com apoio nas teorias pós-crítica como vimos discutindo, se entendemos as práticas corporais como textos da cultura, ou seja, práticas culturais, produzidas socialmente e discursivamente, (NEIRA; NUNES, 2009; NEIRA, 2018) não há nelas nenhuma essência ou condição de verdade, mas um conjunto de discursos enunciados com a intenção de dirigir e controlar o processo de representação (NUNES, M. 2018). Sendo o currículo um espaço onde se travam as lutas em torno dos significados (SILVA, 2015), optamos por proporcionar ações didáticas onde os bebês e as crianças possam acessar as práticas corporais, e participar dessas disputas, a partir da vivência, da leitura e da escritura = produção da cultura corporal.

> Para uma Educação Física Infantil pautada na pedagogia da cultura corporal, é preciso assegurar práticas pedagógicas que permitam a realização de atividades variadas: relatos orais e escritos, demonstrações, vivências corporais, rodas de conversa, experimentação, assistência de vídeos, audiência de ritmos, músicas, entrevistas, depoimentos, análises de imagens, fotografias, visitas aos locais onde as práticas corporais ocorrem etc. É importante também, que o cotidiano seja pleno de atividades de produção, como verbalização de opiniões, socialização das descobertas, organização de apresentações para os/as colegas da turma, a escola ou a comunidade, a comunicação de informações obtidas no interior da escola ou fora dela, entre outras. Ao lado disso, as crianças devem ser encorajadas a pensar, discutir e conversar sobre as práticas corporais, pois um dos principais objetivos da Educação Física na Educação Infantil é transcender os conhecimentos acerca da cultura corporal já disponível às crianças. (NEIRA, 2008, p. 94).

No diálogo com as docentes, e também aqui, não tivemos nenhuma intenção de desqualificar nenhum dos currículos, ressaltamos que todos eles coexistem e disputam espaço nas diferentes escolas e redes de ensino. Mesmo porque,

> [...] dizer o que é ou deva ser a Educação Física escolar é um aceno que carreia e instaura uma vontade de verdade, situado no interior da disputa entre diferentes possibilidades de defini-la. Nessa disputa, travada em meio a circunstâncias sócio-históricas e políticas, os sentidos que a Educação Física e seu currículo vêm assumindo ao longo do tempo – psicomotor, desenvolvimentista, crítico, saúde renovada, cultural... – evidenciam um movimento em que novas definições são elaboradas como formas de explicar o currículo e a Educação Física de um modo particular, e como parte de uma narrativa mais ampla que abarca essas definições. Cada nova definição se posiciona em relação às anteriores, seja para combatê-las, reiterá-las ou recriá-las, e é forjada na interseção com outros fluxos discursivos produzidos numa dada conjuntura (LOPES; MACEDO, 2011). Assim, qualquer esforço de validação de uma certa concepção de Educação Física e, por conseguinte, de um certo desenho curricular, nunca se encerrará, uma vez que ele se dá num território dinâmico de enunciação e de negociação de posições ambivalentes. (OLIVEIRA; NEIRA, 2019, p.15-16)

Entretanto, também explicitamos nossa opção por reconhecer que estamos em um tempo "pós-moderno" e "multicultural", e que neste momento compõe os desafios educacionais as questões das diferenças, da desigualdade e da inclusão. Concordamos com Silva (2000, p.97) que "a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular". Portanto, corroboramos com a necessidade concreta das pedagogias e currículos mirarem sujeitos solidários, sensíveis às desigualdades que marcam a sociedade contemporânea e comprometidos com as lutas por relações sociais mais justas e democráticas (NEIRA, 2011). Nesse sentido, o currículo cultural e a produção do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) tem se constituído como uma "Pedagogia Engajada" na afirmação das diferenças, conforme apontamos recentemente. (DUARTE; NEIRA, 2020)

Ao final do encontro a professora Alice questionou:

> *Léo, tem algum estudo sobre a relação desse tipo de currículo com as escolas democráticas? Tipo, porque eu fico vendo essa concepção de currículo e não consigo pensar numa escola que se propõe democrática e não tem o currículo dessa maneira, sabe? Existe algum estudo já sobre isso?* (Alice)

Respondemos que até o momento, três dissertações de mestrado (MACEDO, E. 2010; SOUZA, 2012 e FIGUEIRA, 2014) que mantiveram diálogo, basicamente, com o multiculturalismo crítico e os estudos culturais, apontam para a possibilidade de forjar identidades democráticas a partir do currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil. Outros estudos (NEIRA, 2015; NEVES, 2018) também indicaram essa possibilidade em outras etapas da educação básica. Mas, os estudos não se relacionam com uma concepção ou proposta de escolas democráticas, pois essa discussão também pode se dar a partir do referencial crítico.

Em trabalho recente, Borges (2019) analisou a totalidade de relatos produzidos no âmbito do GPEF (entre 2006 e 2018 – 138 relatos) e identificou que há um "ideal democrático" no discurso dos/as docentes, bem como, uma "vontade de verdade" na projeção de modos de subjetivação de um *"eu democrático"* e um *"eu multicultural"*. Com a mais recente ampliação na interlocução com o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo, também vislumbramos outros possíveis.

Também nesse encontro, discutimos a importância da diversificação das ações didáticas, do uso de múltiplas linguagens, e do tempo aberto da realização das atividades e da duração da tematização, em virtude do processo de significação e da experiência singular de cada criança (NUNES, M. 2018). Após usar exemplos de situações inesperadas que ocorreram nas tematizações, (as formigas e as abelhas que desfizeram as rodas de conversa; ou o tempo que não foi suficiente para concluir uma proposta) surgiram questões em torno da organização da linha do tempo das turmas, que efetivamente constitui a rotina escolar estruturada com momentos específicos para vivências em territórios determinados. Em defesa da organização proposta, a diretora argumentou que ela existe para garantir os direitos das crianças de circularem e vivenciarem os diferentes espaços.

> *Cibele: Como foi essa discussão do tempo com as professoras do primeiro grupo?*
> *Leonardo: Não chegamos lá*
> *Cibele: Eu estou perguntando por que a gente vai ter que repensar a nossa organização pedagógica, repensar PPP, por conta do currículo da cidade de São Paulo e a Base Nacional BNCC e vem uma ideia de que as coisas precisam acontecer, quando tiver que acontecer, e que aí você elimina ensino e vamos lá… Nós estamos discutindo, primeiro que isso não garante todos os direitos que a criança tem, não é? Vou te dar um exemplo, elas dão risada quando eu uso isso, mas tudo bem. Uma situação que o figo caiu na cabeça da criança. E aí o figo o figo, o figo, o figo, o figo... Bacaninha! Mas, até quando o figo? Não é? Até quando deixar acontecer e depois pensar como fazer? Porque não planejar antes para fazer? Essa é a grande questão. E sobre esse nervosismo de: aí não vai dar tempo! Tem que acabar? Não tem que acabar? Uma linha do tempo na educação infantil, ela é pensada no tempo máximo de duração de concentração de uma criança, de educação infantil de 4 a 6 anos. 45 minutos é um massacre para uma criança de 4-5 anos, dependendo obviamente da atividade, porque no parque as 4, 5 horas não seria. Nós não estamos falando disso, estamos falando essa questão dos territórios, dos projetos didáticos que já estão pensados e tal. Por que quando a gente separa, você falou dos 45 minutos me veio a sensação do ensino fundamental, que o nosso, não é esse o caso, não foi 45 minutos por que se pensou o que é convencional. É que em 45 minutos você consegue fazer uma proposta, mantendo as crianças interessadas, e sobrando espaço para outras coisas. É assim que a gente aqui na Educação Infantil pensa nos 45 minutos e não uma duração completa, fixa, eu queria sinalizar isso. E já pensando que, se agrada a vocês a ideia de que, se eu lanço uma proposta e não tenho tempo para terminar, como é que fica a organização da escola para garantir os direitos fundamentais que estão no quadro de referência? Porque a criança tem esse direito. A Educação Infantil tem um quadro de referência, que tem que rolar. Nem tudo, mas… Essa é a minha questão.*
>
> (Trecho áudio – Formação 27/09/18 – Grupo 2 – 12:30 – 16:02)

Em momentos anteriores de conversas em encontros e reuniões com as gestoras, elas já haviam apontado para a necessidade de promover reflexões sobre o uso da linha do tempo, exploração dos territórios e diversificação das atividades propostas, conforme registramos em nota de diário de campo.

> *Cibele mencionou o desafio com o tempo e de utilizar efetivamente a linha do tempo, destacando que muitas professoras não conseguem compreender e realizar. Ainda mencionou o refúgio que a sala de aula acaba sendo e da dificuldade de ocupar outros territórios na escola e questionou sobre a possibilidade de eu atuar também nisso. Propus pensar sobre a questão e buscar entender melhor a linha do tempo no início das atividades de formação do segundo semestre. Após a reunião com a diretora e coordenadora ainda fiquei um tempo na escola analisando as linhas do tempo e busquei identificar naquele momento se estavam em funcionamento, percebendo que alguns grupos não estavam realizando as atividades previstas, o que podia confirmar um pouco da preocupação da diretora, ou sugerir uma transgressão da proposta.*
>
> (DC, 21/06/18).

> *Conversei com Cibele sobre a organização dos horários e as próximas ações da pesquisa e relatei algumas ações já realizadas com as professoras Marina e Tati, verifiquei a possibilidade de flexibilizar os horários que tinham choque para atender todas a professoras da manhã, mas ela considerou que não seria possível em virtude da programação.*
>
> (DC, 01/08/18)

Os discursos em torno do tempo depositam nele a necessidade de preservar uma organização curricular que garanta a circulação das crianças em diferentes territórios e que busque preservar os direitos das crianças. Há anúncios em torno de abertura e flexibilidade, mas há uma preocupação constante de conservar uma estrutura de tempos e espaços que também pode restringir as experiências. Não foram raras as situações em que as professoras anunciaram a preocupação com o tempo, para começar ou findar uma atividade em virtude de atender às exigências da linha do tempo, e muitas vezes as brincadeiras foram interrompidas e as conversas interditadas, para que a cronologia fosse cumprida.

É possível reconhecer que ainda há no discurso e nas ações influências de concepções: cronológica de tempo; psicológica da infância; e escolarizante da Educação Infantil. Essas influências também estão registradas no texto do PPP, nele encontramos citações de teóricos da psicologia (Vygotsky - p. 5; Wallon - p. 19, 60); afirmação de que a *linha de tempo* e *espaços* busca atender necessidades das crianças em seus aspectos *físico, emocional, cognitivo e psicológico* (p. 5); e ainda quando aponta para preocupação com o desenvolvimento de *competências* e *habilidades* (p. 19) fundamentais para as crianças.

Consideramos importante problematizar essas concepções e apontar outras possibilidades de pensar. Por exemplo, Kohan (2017) aponta que a educação foi cooptada pelo tempo *khrónos*, que é o tempo do capital, do mercado e da produtividade. Essa forma da linearidade do tempo que define o trabalho pedagógico nas escolas não é neutra, objetiva e

universal, mas trata-se de “uma representação do tempo histórica e cultural que acompanha um sistema econômico de distribuição material”. (p.12)

Para o autor,

> A questão é que Khrónos, essa sequência sucessiva, irreversível e consecutiva de movimentos que a escola empenha-se em sacralizar não só não e o tempo da ciência, mas também não é o tempo da vida e muito menos é o tempo da infância. Como o afirma tão belamente Heráclito, o tempo da infância é aión, que segundo o dicionário significa a intensidade do tempo na vida humana, um destino, uma duração, um estado de intensidade não numerado (LIDDELL; SCOTT, 1966, p.45). Aión é o tempo da arte (pela arte), da brincadeira (pela brincadeira), do pensamento (pelo pensamento) Aión, afirma Heráclito (22 DK 52), é uma criança que crianceia, brinca... aión é um reino infantil...

Nesse sentido, o que se afirmar é a necessidade de “devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado” e se propõe uma “inversão” que seria *infantilizar* o ensino fundamental ao invés de *escolarizar* a Educação Infantil. Assim também propõe-se mais tempo para brincar, para viver o presente, mais tempo livre (KOHAN, 2017). Essa proposição convoca pensar a escola na acepção grega de *Skholé*, com sentido de “tempo livre” como espaço de tempo liberado das outras coisas para o estudo e a formação de si.

Discutindo sobre *o que é o escolar*, Masschelein e Simons (2017) ressaltam que a escola é um invenção (política) da polis grega e que “surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares da Grécia antiga” (p.26). Ao reconhecer que, desde o início, houve disputas e interesses de ocupá-la para preservar vantagens e guardar hierarquias e classificações, os autores consideram que,

> [...] mas o principal, e para nós, o mais importante ato que a “escola faz” diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre*. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.26)

No que concerne à garantia dos direitos das crianças, reconhecemos a importância de considerá-los, mas não sem analisar criticamente esse novo “patamar ‘civilizatório e modernizante’ no que se refere à incorporação de direitos pela criança pequena”. Conforme nos alerta Abramowicz (2017, p. 21)

> Essa criança que emerge neste novo padrão jurídico, como sujeito de direitos, tem na creche e na pré-escola os espaços para o desenvolvimento de sua ação como sujeito. Como consequência deste estatuto jurídico, não basta só cuidar das crianças, mas é preciso educá-las, mais do que isto, é preciso escolarizá-las, no sentido de que ela tem que aprender a ser aluna, a compreender a cultura da escola e tudo o que acompanha o processo de socialização escolar.

Por isso, é importante questionar quais direitos estão sendo defendidos e quais negligenciados? Não podemos deixar de considerar que há um conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais, por exemplo, políticas públicas operadas por leis, decretos e normas nos âmbitos nacional e local que instituem currículos comuns, determinam avaliações, tentam regular *saberesfazeres* na Educação Infantil, com objetivo de "produzir cidadãos". Nesse processo também é possível evidenciar uma "colonização" da Educação Infantil pelo Ensino Fundamental e uma tentativa constante de homogeneizar as diferenças. (ABRAMOWICZ, 2017)

O último encontro de formação do segundo ciclo ocorreu em 29/11/18, nesse dia propusemos como roteiro a realização de uma exposição com uma síntese dos elementos que caracterizam o currículo cultural (epistemologia; princípios e encaminhamentos didáticos) seguida da análise de mais um relato de experiência e, por fim, a realização de um momento de avaliação coletiva e também individual, através da realização de mais um questionário (mapeamento 5 – Apêndice N).

A síntese, realizada de forma expositiva e breve, buscou recuperar concepções de currículo, cultura corporal e práticas corporais à luz das teorias pós-criticas, e os principais princípios ético-políticos e encaminhamentos didáticos que, até o momento, vinham caracterizando as ações pedagógicas de professores e professoras que põem em ação essa proposição. Em seguida, propusemos a leitura do relato "Samba, samba, samba o Lelê[96]" produzido pela professora Marina Masella, que registra uma experiência desenvolvida durante o primeiro semestre de 2018 na própria EMEI e que acabara de ser publicado em livro.

A escolha desse relato teve a intenção de dar visibilidade e valorizar junto às docentes a produção da colega, discutir uma prática que ocorreu no próprio espaço onde elas atuam e que reflete uma prática inspirada por toda discussão mobilizada nos momentos de formação. A leitura desse relato nos pareceu extremamente importante, e as reações das professoras confirmaram nossa previsão. Além de elogiar o trabalho da colega, ressaltaram a leitura do relato como uma importante inspiração para o desenvolvimento das práticas, ampliação das

[96] Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_42.pdf

ideias sobre caminhos de uma tematização e reconhecimento das teorias, princípios e encaminhamentos nas ações docentes.

Mais uma vez observaram a diversificação das ações didáticas, o uso das diferentes linguagens, a fluidez do tempo e a consideração das vozes e dos conhecimentos das crianças. Mas também perceberam a contribuição dos relatos para a formação e divulgação do conhecimento entre docentes e na sociedade em geral. Aproveitamos esse reconhecimento para estimular as professoras a escrever sobre suas práticas e também divulgar as experiências. A direção aproveitou o estímulo para incentivar e propor momentos de registros e escritas sobre os projetos desenvolvidos pelas docentes, em algum tempo do cotidiano escolar, reconhecendo a capacidade de todas produzirem esses relatos.

Em diversos momentos das nossas interações, as professoras reagiram ao contato com os relatos de experiências.

> *O que eu mais gostei, é que o seu relato para mim, ele vai me fazer refletir para que no próximo ano eu consiga ter mais abordagens dentro disso. Não só seu relato, mas todo trabalho que o Léo fez esse ano, me ajuda a refletir, não só minhas práticas dentro, mas também fora de sala de aula assim. (Tathiana – 29/11/18)*

> *Eh, a gente lá no grupo tem investido muito no trabalho com os relatos. Tem o site, e se vocês tiverem oportunidade de entrar, nossa! Tem muitos, muitos. E claro que eles não são modelos, mas eles inspiram muito. Lendo os relatos, eu leio sempre, você consegue mobilizar várias coisas na sua abordagem, nas suas práticas. Então eu entendo o que você fala porque eu me sinto assim quando leio relato também. E tem relatos de pessoas mais experientes do que eu, que já estão trabalhando com o currículo cultural há mais tempo, que nossa. Acho que o trabalho com relato é bem interessante. (Marina – 29/11/18)*

> *Eu achei que é isso mesmo, que o relato traz pra gente inspiração, amplia o jeito da gente olhar. Foi incrível mesmo. Ver caminhos traçados, acho que você usou a palavra perfeita, inspira mesmo. (Roberta – 29/11/18)*

> *Mostra os caminhos que são possíveis dentro de uma temática. Porque eu sinto que fica difícil às vezes a gente tirar dessas conversas de formação e de questionamentos e conversas que a gente acaba tendo e às vezes fica difícil de colocar tudo que a gente conversa e reflete na prática, não é? É mais fácil assimilar quando a gente tem um exemplo. (Lenize – 29/11/18)*

> *É gostoso escrever sobre a sua prática. É muito mais gostoso do que escrever sobre algumas coisas que a gente acaba tendo que escrever. É trabalhoso, demora bastante tempo pra fazer, mas eu gosto de escrever relato. Acho que é a coisa que eu mais gosto de escrever atualmente. [...] Eu escrevi esse relato no seminário de práticas da SME, vou apresentar de novo. Eu escrevi lá e vou apresentar. Outro dia um colega nosso do grupo me chamou para apresentar no curso de pedagogia de uma faculdade que ele dá aula. Foi incrível a troca com as professoras que estavam ouvindo, então você não imagina o que isso traz pra sua vida, de troca. Eu tenho sentido um prazer com essa troca que o relato me proporciona, nos vários espaços. Aqui e em todos os outros, é muito gostoso. (Marina – 29/11/18)*

> *Eu acho importante a discussão do quadro de referências, mas confesso que eu prefiro continuar trabalhando com os relatos. Acho que me ajudam bastante também. (Priscila – 07/08/19)*

> *Essa experiência com os relatos, pra mim ajuda muito, então continuar vendo os relatos é bem importante. (Thamires – 07/08/19)*

Eu achei legal esse jeito de não tem um modelo, porque isso tudo tá sendo pensado agora, essas práticas são novas, assim de tudo isso que tá sendo teorizado mesmo, colocado no papel. Então por mais que, igual aquele outro das mochilas, lembra? Não é o melhor relato, mas tudo bem. Tá lá, a pessoa tá pensando, não precisa ser uma coisa tão assim. (Alice – 07/08/19)

Roberta: Eu acho que ler relato é sempre, pelo menos para mim, é sempre uma ampliação de repertório do que é possível fazer. Eu sempre fico na dúvida, de até onde eu posso ir com as crianças? O que é legal? O que conversa com esse currículo cultural e o que não conversa? E toda vez que eu leio um relato assim do que é possível fazer, sem tá caminhando na contramão. Eu gosto de ler relato por isso. Sempre vejo uma coisa diferente que me dá possibilidades do que fazer com as crianças.
Tathiana: Eu acho que os relatos, pelo menos pra mim, ajudam a organizar melhor na minha mente, aquela, todos os passos do... como trabalhar. Lendo esse relato eu fui lembrando de passo-a-passo o que a gente fez, o que o Léo orientou a gente. Isso vai internalizando de um jeito assim, que os procedimentos pedagógicos se tornam natural. A gente consegue fazer sem ficar, e agora? O que eu tenho que fazer? Já tá dentro da gente, assim o que fazer. Acho que os relatos ajudam nisso. E também faz pensar. Eu me arriscaria em um esporte como esse? Faz a gente ver nossos preconceitos também assim. Trabalhar com o boxe, a gente pensaria?
(...)
Léo: Ajuda a gente a pensar, mas não é um roteiro. Cada vez que a gente lê, dá pra ver caminhos diferentes.
Tathiana: Sim! Mas tem uma estrutura (Tathiana)
Léo: Tem e não tem.
Leny: Não são sequenciais
Marina: Tanto que não chama estrutura. São princípios e procedimentos didáticos que orientam, mas se outra pessoa pensar o boxe vai ser diferente.
Tathiana: Sim! Mas por exemplo, a questão de realizar o mapeamento, fazer pesquisa, essas coisas assim...
Leny: Ampliar.
Tathiana: Isso! Fazer as coisas junto com as crianças, tentar envolver as famílias. Possibilitar que as crianças criem. Essas coisas, entende?

(Trecho áudio – Formação 12/09/19 – Grupo 2 – 18:34 – 22:50)

Acredito que a didática utilizada foi apropriada e gostaria de mais relatos e estudos de caso para complementar os textos teóricos. (Sem ID – em resposta à questão 4 do mapeamento 5).

Acho muito importante e de grande contribuição ter acesso a relatos de outros professores sobre as práticas corporais. (Sem ID – em resposta à questão 2 do mapeamento 6).

Acredito que seja importante revisitar alguns princípios e procedimentos do currículo cultural da Ed Física ao longo das formações por meio da análise de relatos ou outras possibilidades. (Marina Masella – em resposta à questão 2 do mapeamento 6)

Ler relatos, ver diferentes tipos de registro. (Roberta – em resposta à questão 5 do mapeamento 6)

Trabalhar com relatos de práticas em desenvolvimento em 2019, como fazemos no grupo. – abordar os princípios e procedimentos a partir dos relatos – trabalhar com alguma dinâmica que estimule a produção e registro das práticas, seja de forma escrita, em formato de vídeo ou outras. (Marina Masella – em resposta à questão 5 do mapeamento 6)

Uma das sugestões eu acabei falando de ter mais vezes, talvez semanal e sempre com relato dessas práticas nos propondo a vivenciar algo parecido talvez. (Sem ID - em resposta à questão 4 do mapeamento 5)
Acredito que a didática utilizada foi apropriada e gostaria de mais relatos e estudos de caso para complementar os textos teóricos. (Sem ID - em resposta à questão 4 do mapeamento 5)

A produção e divulgação de relatos de práticas e experiências pedagógicas têm sido cada vez maior e mais comum no campo educacional. Borges (2019) operando com ferramental foucaultiano reuniu diferentes formas de registros presentes nas práticas educacionais sob o título de "práticas de arquivamento do *eu*-pedagógico" e apresentou uma descrição de modificações e refinamento das estratégias e finalidades desses registros. O autor identificou que o fomento ao registro de experiências pedagógicas não é algo novo, que está presente desde o advento da pedagogia moderna, obtendo mais destaque com a ascensão do *escolanovismo* e da psicologia educacional, e tem ocupado espaço privilegiado nas pedagogias contemporâneas, como é o caso do currículo cultural.

> Embora a prática de relatar ações didáticas contextualizadas, identificando os objetivos alcançados, as falas dos estudantes e toda a gama de dificuldades e desafios enfrentados não possa ser tomada como novidade, a pesquisa sobre o tema e o emprego de relatos de experiência como recursos para a formação inicial e continuada de professores e professoras é algo bem recente. Estudos realizados nas duas últimas décadas sobre a chamada documentação pedagógica disponibilizam um amplo conjunto de respostas às questões acima. Já se sabe, por exemplo, que o ato de registrar a própria prática atua simultaneamente como forma de análise do processo vivido e produção de saberes pedagógicos. As pesquisas também dão a conhecer que cada professor ou professora interpreta suas ações didáticas de uma determinada maneira, independentemente da etapa de escolarização ou do componente em que atue. Além disso tudo, longe de constituir exemplo a ser seguido ou modelo de uma determinada proposta, a narrativa docente age como dispositivo no sentido foucaultiano, influenciando não só quem lê mas também quem escreve. Ou seja, ninguém passa incólume ao interagir com um relato de experiência. Ele deixa suas marcas, apesar de que, na maior parte das vezes, sejam impossíveis de identificar, pois tanto o autor quanto o leitor podem significar o conteúdo de diferentes maneiras, o que desresponsabiliza o primeiro pelos efeitos causados no segundo. (NEIRA, 2018, p. 6)

Neira (2018b) informa que a produção de relatos de experiência da perspectiva cultural da Educação Física é uma prática do GPEF desde o início de suas atividades em 2004. Como mais uma das inspirações freireanas, o registro das experiências de ensino foi concebido como instrumento de apoio à reflexão sobre a prática e forma de desenvolver a rigorosidade metódica (FREIRE, 1992). Além de documentar as ações os relatos de experiências vieram tornando-se importantes objetos de pesquisas, como as realizadas por Neira (2011, 2017, 2018a), Nunes, H. (2018), Neves (2018), Martins, J. (2019) e Borges (2019).

Soares (2006, 2008, 2011) e Neira (2017, 2018b) refletem sobre a importância dos relatos de experiência quando tomados como recursos didáticos na formação de professores e professoras. Além de permitir a reflexão sobre as práticas, a escrita exige mobilizar conhecimentos, nem sempre acessados na formação inicial; elevam os/as docentes à condição

de autores/as, escritores/as das práticas e do currículo; permitem interpretar e problematizar o currículo a partir do ponto de vista dos/as seus/suas protagonistas; inspiram outras/os docentes no desenvolvimento das suas práticas; incentiva outros/as colegas a narrarem suas experiências; entre outras coisas.

Acreditamos que as narrativas das docentes, apresentadas acima, encontram todas essas potências dos relatos, conforme vem sendo anunciado pelos autores. Mas não podemos deixar de considerar que em algumas delas pareceu permanecer mais expectativa de encontrar nos relatos modelos, estruturas, formas corretas e/ou traduções da teoria. Não vemos isso como problema, pois conforme afirma Neira (2018a, p. 16) "sem perder a condição de autores e autoras, não são poucos os que se inspiram nos relatos de experiência que acessam para planejar as próprias intervenções didáticas. Isso acontece na medida em que se dão conta de que as opções dos outros não podem simplesmente ser reproduzidas".

Cabe registrar que ainda atravessou as conversas sobre a produção de relatos a possibilidade de dar visibilidade às práticas, fazer ver as ações e, com isso poder, ocupar determinados espaços, como, eventos, seminários e também os concursos e premiações promovidas pela DRE/SME e/ou outras instituições, por exemplo, Educador Nota 10, Prêmio Paulo Freire e outros. A participação da escola nesse tipo de atividade já era uma prática, conforme vimos na seção de apresentação da EMEI. Estava mais localizada na gestão e ganhou maior espaço no coletivo[97].

Figura 38:Fotos do prêmio Paulo Freire 2019 (fotomontagem)

Fonte: Acervo da EMEI

[97] Em 2018 a escola foi 1ª colocada em uma das categorias do prêmio Paulo Freire de qualidade da educação municipal, com um projeto idealizado e inscrito pela diretora; Em 2019 ficou em 2º lugar com um projeto coletivo escrito por um grupo de docentes; Também em 2019 a professora Marina Masella ficou entre as/os 50 finalistas do prêmio Educador Nota 10 com o relato da tematização do samba; Em 2020, soubemos que a professora Carolina inscreveu um relato sobre a tematização do jongo no prêmio Educador Nota 10, que o projeto do Jongo foi finalista e ganhou o 1º lugar do prêmio Paulo Freire e também que o projeto da EMEI ficou entre os finalistas do prêmio "SIM À IGUALDADE RACIAL 2020" promovido pelo Instituto Identidades do Brasil (IDBR).

Passemos então aos comentários das professoras no momento de avaliação coletiva e às respostas que deram ao mapeamento 5, que teve como objetivo avaliar o processo formativo vivenciado em 2018. Responderam ao questionário nove (09) docentes e a diretora.

Considerando todo nosso tempo de formação qual a sua opinião sobre o percurso realizado?

Primeiro quero agradecer sua formação, você trouxe a mim novos conhecimentos, novos olhares de uma linguagem simples, fácil de entender e com práticas que possibilitam e inspiram nossa compreensão. Acho que o tempo sempre é pouco, sempre distante, seria muito interessante se pudesse ser mais vezes, talvez semanal. (Sem ID)

No decorrer da formação percebi a distância das minhas práticas com a cultura corporal. Considero toda vivência da formação um pontapé para novos olhares para as experiências com as crianças. (Sem ID)

Todo conteúdo trabalhado foi muito enriquecedor para minha prática profissional, e acredito que ainda mais olhando para a escola como um grupo, observando como esta afetou de forma positiva o trabalho em cultura corporal com as turmas. (Sem ID)

Gostei muito do percurso. Apesar de no período da tarde não termos tido a parte prática ao lado do Léo, a parte teórica foi muito boa, trouxe inspirações e reflexões para muitos momentos e territórios da escola. (Sem ID)

Acredito que a nossa formação veio contribuir muito para apurar nosso olhar para diferentes questões, no sentido de como olhamos para aspectos da cultura que trazem consigo alguns pré-conceitos. (Lenize)

Acredito que o percurso realizado foi coerente e muito proveitoso, uma vez que as formações conversaram e deram sentido ao acompanhamento do pesquisador na minha prática como professora no território da Cultura Corporal. (Marina Masella)

Acho que o percurso foi incrível, gostaria de ter podido discutir mais. Com vc, com o grupo, mas entendo que a nossa programação foi extremamente apertada. (Roberta)

Além da ampliação de repertório de brincadeiras e jogos, ampliou muito meu olhar sobre o que seria cultura corporal, e como ela está presente não somente em atividades específicas como nós temos na nossa linha de tempo, mas também como a cultura corporal ela é importante dentro da vida das crianças e da nossa também. Então foi de extrema importância pra mim essa formação, e esse percurso que nós traçamos esse ano foi extremamente enriquecedor para as minhas práticas dentro e fora de sala de aula. (Tathiana)

Eu achei que o percurso realizado foi muito didático, ele foi muito organizado assim, fez muito sentido, acho que as retomadas que eram feitas em cada encontro também foi importante, porque enfim tinha um certo tempo de um encontro pro outro, Inclusive me lembrei as aulas do Marcos que ele sempre fazia essa retomada também. E achei que você sempre foi muito claro e muito didático também, acho que as explicações sempre ficaram muito acessíveis, porque são temas complexos, falar sobre o currículo crítico e dar todo o embasamento, e enfim falar das diversas teorias, são temas complexos e eu acho que foi sempre muito claro assim, ficou palpável assim o que os temas, o jeito que os temas foram tratados, e o percurso enfim, muito organizado, muito pertinente, fez muito sentido assim. (Carolina)

As avaliações do percurso reuniram anúncios como: "*Gostei muito do percurso"*, "*foi coerente e muito proveitoso", "foi incrível", "foi extremamente enriquecedor", "foi muito didático" "muito organizado, muito pertinente".* Consideramos que eles positivam o caminho que fizemos e valorizam tanto o conhecimento quanto as estratégias que utilizamos para produzi-los. Ainda que ao longo das formações algumas docentes tenham considerado as discussões complexas, mesmo preservando essa percepção, também consideraram *"fácil de entender e com práticas que possibilitam e inspiram nossa compreensão"; "foi muito claro e muito didático também, acho que as explicações sempre ficaram muito acessíveis"; "são temas complexos e eu acho que foi sempre muito claro assim, ficou palpável assim o que os temas, o jeito que os temas foram tratados".*

Contudo, falas de duas docentes também remetem a pensar a insuficiência de tempo e de diálogos, especialmente, quando dizem: *"acho que o tempo sempre é pouco, sempre distante, seria muito interessante se pudesse ser mais vezes, talvez semanal"* e *"gostaria de ter podido discutir mais. Com vc, com o grupo, mas entendo que a nossa programação foi extremamente apertada".* Isso nos permite ponderar sobre a gestão do tempo na organização das interações ou sobre (im)possibilidades de qualquer processo formativo encerrar em si mesmo os diálogos e as dúvidas.

Ao emitir opiniões sobre o percurso da formação, as docentes já anunciam alguns efeitos, especialmente, nas concepções e práticas, individuais e/ou coletivas, relacionadas com a cultura corporal e além dela, quando dizem: *"percebi a distância das minhas práticas com a cultura corporal"; "afetou de forma positiva o trabalho em cultura corporal com as turmas"; "trouxe inspirações e reflexões para muitos momentos e territórios da escola"; "veio contribuir muito para apurar nosso olhar para diferentes questões"; "as formações conversaram e deram sentido ao acompanhamento do pesquisador na minha prática como professora no território da Cultura Corporal"; "ampliou muito meu olhar sobre o que seria cultura corporal".*

A segunda pergunta do mapeamento questionava às docentes, exatamente, sobre isso, se houve contribuição para o trabalho delas com as práticas corporais e todas afirmaram que houve. Algumas docentes quantificaram: *"houve muitas", "contribuiu muito" "houve muitas contribuições";* outras adjetivaram: *"houve contribuição significativa"*. A pergunta também pedia que explicitassem as contribuições, caso considerassem ter havido. As respostas de duas docentes não explicitam contribuições

específicas sobre o trabalho com as práticas corporais, mas justificam com o fato de não terem vivenciado experiências de tematizações.

> *Eu sei que todo conhecimento é valido e sei que aprendi, mas não consegui aplicar e pra mim foi frustrante.* (Sem ID)

> *Como a gente é do turno da tarde, e não tem a cultura corporal na nossa linha de tempo, eu não, não pratiquei da maneira como foi exposta e sugerida pra gente experimentar, mas com certeza a formação ficou em mim e marcada nas minhas práticas, talvez com projeto. Mas a verdade é que, acho que pra sentir ela de fato, pra sentir a contribuição no meu trabalho eu preciso me propor a experimentar esse jeito de trabalhar com tematizações e eu não experimentei a tematização. Mas pretendo sim experimentar e aí com certeza terão muitas contribuições.* (Carolina)

As duas respostas foram de docentes que desenvolvem a regência no turno vespertino[98] e que ainda não havia tido a colaboração do pesquisador para colocar o currículo cultural em ação até aquele momento. Em contrapartida, duas outras docentes, na mesma condição, ou seja, faziam parte do grupo com regência no turno da tarde e não tiveram a atuação direta do pesquisador nas atividades com as crianças, responderam o seguinte:

> *Sim, mesmo não tendo o momento cultura corporal em minha linha do tempo, passei a ter um olhar mais sensível para as questões discutidas nos momentos de quadra e brincadeira dirigida.* (Sem ID)

> *Sim. Tematizei com as crianças a capoeira. Como disse durante nossa formação, penso que poderia ter investido mais tempo, porém acho que foi positivo arriscar e sinto que as crianças puderam aproveitar bastante os momentos voltados p/ essa tematização.* (Sem ID)

As contribuições anunciadas pelas docentes, além de se referirem ao trabalho específico com as práticas corporais, excedem essa dimensão e vinculam-se tanto com aspectos amplos das práticas pedagógicas, quanto com seus modos de vida, e suas identidades. Os registros atravessam a *intencionalidade* da ação pedagógica, a *sensibilidade* no olhar e nas ações, processos de *autocrítica*, e tentativas de *desconstrução* de preconceitos e práticas.

> *A contribuição veio justamente nesse sentido de como olhar para o que as crianças nos trazem no sentido de reconhecer meus próprios preconceitos e juntamente com as crianças desconstruir isso. Senti que acabei me aproximando mais das crianças por conta de nossas vivências e discussões sobre o funk.* (Lenize)

---

[98] Apesar da ausência de identificação da primeira fala, em respostas a outras questões do mesmo mapeamento a docente explicita sua atuação no 2º grupo.

Se olharmos para a escrita da professora Lenize a partir dos conhecimentos que constituem a perspectiva cultural da Educação Física e que mobilizamos durante os encontros, poderíamos pensar que, em alguma medida, o princípio do *reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade* agencia sua reflexão, assim como, a atitude pedagógica imanente da *problematização* com interesse na *desconstrução* de preconceitos, intento sempre presente na ação do currículo cultural, como nos informa Santos, I. (2016).

> *Sua pesquisa contribuiu muito para meu trabalho com as práticas corporais. É uma área que sempre me gerou desconforto e eu me apoiava nas regras e objetivos das brincadeiras para conseguir vivenciá-las minimamente. Com suas observações e intervenções me sinto livre desse fardo de ter que dizer se ganha ou se perde, se sai ou se fica quem pega e quem corre. Que alívio! Isso tem relação direta com o trabalho da escola uma vez que desejamos promover práticas que garantam os direitos de todos, inclusive o do brincar.* (Roberta)

Lemos o discurso da professora Roberta como animador e reconfortante, porque, para nós, anuncia a possibilidade de ruptura com práticas exclusivamente competitivas e classificatórias, bem como, aberturas aos processos de *ressignificação,* de atribuição de novos significados às práticas corporais com base na própria experiência cultural e, ainda, de afirmação das diferenças, quando reconhecemos os significados hegemônicos nas brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas, mas não os impomos às crianças. Despreocupamos das performances motoras e estimulamos a reelaboração que permite compreender a plasticidade da cultura e das práticas culturais. (NEIRA, 2018a)

A professora Marina Masella que já atuava com o currículo cultural e participava do GPEF antes da nossa chegada à EMEI, sobre as contribuições para o seu trabalho com as práticas corporais, afirmou que *"houve muitas. Acredito que o principal deles foi viver o currículo cultural como um rizoma durante a tematização do futebol"*. O caráter rizomático no currículo cultural se estabelece pela tessitura da tematização pela problematização conforme identificou Santos, I. (2016). O autor trabalhou com o conceito de rizoma[99] de Gilles Deleuze e Felix Guattari, "uma vez que, na tematização prevista pelo currículo cultural da Educação Física, o conhecimento posto em cena é tecido como uma rede de significados, com base na ação e interação dos seus participantes" (SANTOS, I, 2016, p. 24)

[99] "Um rizoma nem começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-se, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

Assim como já havíamos percebido em respostas aos mapeamentos anteriores e nas conversas, alguns retornos em diferentes questões do mapeamento 5 focalizaram as crianças. As professoras anunciaram como contribuições, maior aproximação com as crianças, ampliação da atenção e respeito às necessidades delas, consideração dos seus saberes, falas e interesses. Ainda que a emergência da criança como sujeito de direitos e produtoras de cultura, não seja recente nos discursos educacionais e na própria legislação e que esse discurso estivesse registrado no PPP da EMEI, em alguma medida, nossos tempos-espaços de formação potencializaram o reconhecimento de tais condições.

> *Sim, houve muitas contribuições, até por, eu costumava ser uma professora mais rígida. Então, eu acredito que sim, as práticas corporais me ajudaram a compreender melhor o corpo, como o corpo das crianças interage no espaço e como é* ***importante respeitar isso nelas, e as necessidades delas****.* (Tathiana – **grifo nosso**)
>
> *A contribuição veio justamente nesse sentido de como olhar para* ***o que as crianças nos trazem*** *no sentido de reconhecer meus próprios preconceitos e* ***juntamente com as crianças desconstruir isso****. Senti que* ***acabei me aproximando mais das crianças*** *por conta de nossas vivências e discussões sobre o funk.* (Lenize – **grifo nosso**)
>
> *Sim.* ***Tematizei com as crianças*** *a capoeira. Como disse durante nossa formação, penso que poderia ter investido mais tempo, porém acho que foi positivo arriscar e sinto que* ***as crianças puderam aproveitar bastante os momentos voltados p/ essa tematização****.* (Sem ID – **grifo nosso**)
>
> *Considero toda vivência da formação um pontapé para* ***novos olhares para as experiências com as crianças****.* (Sem ID – **grifo nosso**)

Uma docente fez um registro importante sobre contribuições, fora do trabalho com as práticas corporais, mas implicado com a vida-formação, e que se insere na relação potente entre ensino superior e educação básica, universidade e escola, academia e sociedade. Nossa presença na EMEI e a parceria para a produção de uma pesquisa acadêmica vinculada a um programa de pós-graduação na Universidade, e as interações que produzimos afetaram a professora Carolina, da seguinte forma:

> *Mas já que a gente tá falando de contribuição eu vou repetir o que eu disse no encontro, que foi uma contribuição muito grande pra mim tá de novo em contato com a academia, com o que intelectuais estão pensando sobre educação no espaço da universidade, com o embasamento teórico de uma universidade, isso pra mim foi muito importante. Eu resgatei um sentimento de quando estava na faculdade e trabalhava com Educação Infantil, que era uma ponte muito importante que fazia da faculdade para o trabalho, do trabalho pra faculdade, para o estudo e que eu percebi como eu sinto falta disso e como é enriquecedor e me inspirou também a querer*

voltar a estudar a pensar em um mestrado e, como eu disse, com o pé na escola, partindo do chão da escola. (Carolina)

Em abril de 2020 a professora Carolina enviou-nos uma mensagem via aplicativo de celular e noticiou:

Uma coisa que eu queria te contar, estou pra contar faz um tempão e acabou que não contei, é que eu prestei um mestrado nos Estados Unidos no ano passado e eu fui aceita, na Universidade de Berkeley, na Califórnia, para estudar, um mestrado na faculdade de Educação de lá, que chama Critical Studies of Race, Class, and Gender, pra continuar estudar esse trabalho que a gente faz na escola e todas essas questões de desigualdade, enfim, na educação. Agora eu estou participando de um processo seletivo para concorrer a uma bolsa de estudos que é bem difícil, ultra, mega concorrida, mas tô tentando. Em todo caso queria te contar e te dizer que sua chegada à escola foi importante pra mim lá em 2018, acho que já te falei isso em algum mapeamento que você fez com a gente durante o processo todo, mas que a sua chegada lá na escola pra dar formação pra gente foi me reconectar com o mundo acadêmico e foi muito inspirador e importante para eu retomar esse lugar na minha vida. É isso! Um beijo, boa noite!
(Mensagem da professora Carolina, em 15/04/20, via aplicativo de mensagens)

Questionamos as professoras sobre contribuições para o trabalho da escola, se houve, em quais aspectos. Mais uma vez, todas as docentes responderam positivamente. A questão anteriormente reconhecida pela equipe pedagógica sobre a dificuldade de atuar com a cultura corporal, avaliada no contexto dos Indicadores de Qualidade e que resultou a demanda pela formação, foi enfaticamente mencionada nas respostas das docentes, conforme podemos ver abaixo.

Sim, visto que muitas professoras solicitaram uma formação específica com esse tema, a fim de enriquecer o trabalho nestes momentos. Esse momento, muitas vezes acontecia ou era aplicado de forma equivocada nesse sentido, foi possível observar avanços. (Sem ID)

Para a escola com certeza contribuiu, porque não tínhamos a menor noção do que fazer em cultura corporal e agora sinto que temos um caminho que é possível trilhar com diversas possibilidades. (Lenize)

Acho que levando em consideração o trabalho da escola, a contribuição para o trabalho da escola com cultura corporal foi fundamental. Fundamental. A gente já havia apontado como um ponto que precisava ainda de embasamento e prática, caiu como uma luva, e com certeza contribuiu para gente pensar, inclusive em termos de PPP, o que a gente espera com o trabalho com a cultura corporal, de que maneira a gente pode realizar esse trabalho, como que esse trabalho conversa com os temas transversais da escola, então de diversidade, de relações étnico-raciais, de gênero, de respeito e tudo, então nesse sentido foi muito positivo.
A verdade é que eu acho que antes dessa formação a gente não sabia exatamente, enquanto escola, o que que era trabalhar cultura corporal, acho que ficava muito de cada professora, o que achava, de seu repertório, de sua trajetória. E acho que deu pra dar um start ali, pra gente pensar como que a escola quer pensar isso. (Carolina)

Com certeza. A escola como um todo já tem um outro olhar para a cultura corporal, não a entendendo mais como um território que se abordam práticas descontextualizadas e psicomotoras. (Marina Masella)

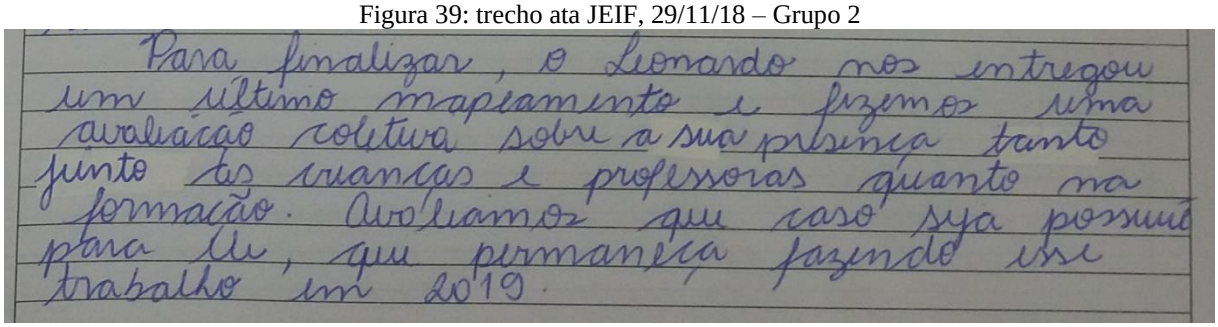
As contribuições enunciadas como *"avanços"; "um caminho que é possível trilhar com diversas possibilidades"; "deu pra dar um start ali, pra gente pensar como que a escola quer pensar isso",* habitam menos o campo das certezas e mais o campo do possível, da abertura para a experimentação de novos *saberesfazeres* e da continuidade do estudo e das discussões.

> *Acho também que o grupo está mais repertoriado para mais discussões agora.* (Roberta)
>
> *Claro que para a escola, para as crianças e professoras, sua formação com a orientação direta contribuíram muito, chegando até nos inspirar a querer ter você nos auxiliando no 2º grupo.* (Sem ID)
>
> *Eu nunca havia trabalhado com cultura corporal antes, esse foi o primeiro ano, então com certeza ajudou muito o meu trabalho e minha visão com relação à cultura corporal. Eu realmente espero que continue me auxiliando com relação a isso, a ter esse novo olhar dentro dessa temática, na verdade não só dentro dela, mas dento do meu trabalho todo, na escola em si.* (Tathiana)
>
> *Para mim, a experiência foi muito enriquecedora e espero ter a oportunidade de me aprofundar mais e desenvolver um trabalho com a turma posteriormente.* (Sem ID)

O interesse e demanda por continuidade das interações em momentos de formação foram mencionados por várias docentes e também pela gestão. Em respostas de diferentes questões houve menção a essa possibilidade. Diversos trechos em falas já apresentadas anteriormente evidenciam a vontade da equipe de continuar investindo na parceria e na troca de experiências, ora como reclamação/reivindicação para que as docentes do segundo turno também fossem contempladas com o compartilhamento de tematizações junto com o pesquisador, ora como sugestão, ora como convocação e ou pedido.

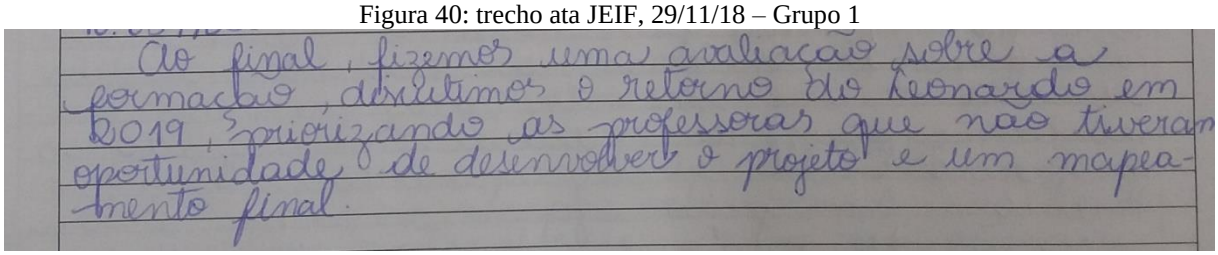
> *Sugestão: acompanhar as vivências relacionadas a formação no período da tarde.* (Sem ID)
>
> *Sugiro que as formações continuem no ano seguinte ☺ rs* (Marina Masella)
>
> *Não tenho críticas com relação ao formador, acredito que ele só poderia ter mais tempo pra ficar com a gente, acompanhar mais, porque os aspectos que ele pontuou, não só durante as atividades específicas de cultura corporal, mas em outros espaços e outros momentos foram extremamente enriquecedores.* (Tathiana)
>
> *Agradeço muito o seu tempo, seus ensinamentos, sua dedicação a cada uma. Te espero em 2019 para trabalharmos juntos* (Sem ID)
>
> *Penso ser fundamental estudarmos a possibilidade de ampliar sua atuação para o outro grupo de professoras.* (Cibele)

Figura 39: trecho ata JEIF, 29/11/18 – Grupo 2


Para finalizar, o Leonardo nos entregou um último mapeamento e fizemos uma avaliação coletiva sobre a sua presença tanto junto às crianças e professoras quanto na formação. Avaliamos que caso seja possível para ele, que permaneça fazendo esse trabalho em 2019.

Fonte: livro JEIF EMEI 2018, fotografado pelo autor.

Figura 40: trecho ata JEIF, 29/11/18 – Grupo 1


Ao final, fizemos uma avaliação sobre a formação, discutimos o retorno do Leonardo em 2019, priorizando as professoras que não tiveram oportunidade de desenvolver o projeto e um mapeamento final.

Fonte: livro JEIF EMEI 2018, fotografado pelo autor.

Acreditamos que esse movimento em torno da continuidade das interações pode ter ocorrido, não apenas pela percepção da necessidade de continuar pensando sobre a cultura corporal e as intervenções pedagógicas com as práticas corporais, mas também pela ressonância das interações, diálogos e conhecimentos que produzimos no currículo, no PPP, nas práticas e nas experiências de vida-formação da comunidade escolar. Assim como já pontuamos antes, diversas respostas, falas e avaliações nos momentos de diálogos e mapeamentos apontam efeitos amplos, para além das expectativas iniciais, circunscritas à cultura corporal, e isso, mais uma vez, também aparece em respostas ao mapeamento 5.

> *Para a escola foi importante p/ pensar no currículo em todas as práticas vivenciadas.* (Sem ID)
> *Acredito que a nossa convivência tenha possibilitado ampliação de olhares e fazeres. Além disso, fomos capazes de reconhecer aproximações e novas formas de pensar nosso Projeto Político Pedagógico e práticas.* (Cibele)
>
> *(...) os aspectos que ele pontuou, não só durante as atividades específicas de cultura corporal, mas em outros espaços e outros momentos foram extremamente enriquecedores.* (Tathiana)

Ainda que nenhuma docente tenha explicitado críticas à formação e/ou ao "formador", duas docentes pontuaram elementos importantes de serem considerados quanto às interações. Alguns excertos, tanto das expectativas como das avaliações, indicam que não conseguimos descontruir a dicotomia teoria e prática. Ousamos dizer que nossas interações podem ter

reforçado essa dicotomia. Também percebemos que o processo, não foi apenas “prazeroso”, “incrível”, “potente”, mas foi “difícil”, “cansativo”, “insuficiente”, “doloroso” e, certamente, outras coisas não anunciadas, mas sentidas/experienciadas por todas/os nós.

> *Sobre a formação não tenho críticas, a parte teórica foi um pouco difícil de assimilar por conta do cansaço de sala de aula... Acho que seria interessante trazer uma proposta teórica mais “simplificada” no sentido de se aproximar do que já temos conhecimento. E sempre que possível linkar isso com aspectos práticos.* (Leny)

> *Não tenho críticas. Mas fico com a sensação de que gostaria de ter feito com você (junto e presencialmente) ao menos uma avaliação do percurso. Sei que nem todos têm a mesma dificuldade e que sua permanência nos momentos de HA poderiam ter sido utilizados para isso. Mas o volume de materiais para administrar e minha insegurança excessiva realmente me impediram de criar esse momento. Seria interessante ter um tempo para isso. A gente se acostuma a ser objetiva no coletivo porque caso contrário não há espaço para todas então esse momento individual tem outra perspectiva. Eu acho que até é possível fazermos isso (eu e vc) antes do dia 15 e se conseguirmos vou ficar muito feliz, e gostaria que você me fizesse perguntas que me indiquem o que devo considerar pra avaliar esse percurso* (Roberta).

As avaliações de algumas professoras foram, especialmente, importantes e tocantes, para nós, e não coincidentemente, de professoras do primeiro grupo com quem tivemos maior tempo de contato e interações, com a atuação em parceria no desenvolvimento das tematizações. Ao dizermos isso, não desconsideramos a importância e igual valor das falas das demais docentes, ou que não fomos tocados por elas, haja vista, o relato da professora Carolina, (que era do segundo grupo) que trouxemos a pouco, que está repleto de intensidade e nos tocou grandemente. Contudo, não podemos deixar de mencionar que o momento de avaliação coletiva com o primeiro grupo foi atravessado por grande emoção, refletida em algumas vozes embargadas, olhos lacrimejantes e alguns “choros alegres” das docentes e nosso.

Não podemos e não queremos capitalizar, mensurar as emoções e afetos. Talvez algumas pessoas, ao chegarem nesse momento da nossa narrativa, achem inoportuno, desnecessário, anticientífico, antiacadêmico... compartilhar e/ou mencionar esses acontecimentos. Para nós, esses momentos, diálogos, registros e sentimentos são fundamentais, pois, tratam da educação/formação como *experiência/sentido*, como aquilo que nos toca, aquilo que nos passa, que nos acontece, como defende Larrosa (2002), para quem,

> Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da

> experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2002, p. 27).

Também, relembramos o nosso esforço de vivenciar e produzir a pesquisa na chave do *paradigma emergente*, onde ciência é contemplativa e a qualidade do conhecimento está menos naquilo que controla ou mobiliza no mundo exterior e mais na satisfação pessoal, de quem adere e partilha dele (SANTOS, 2010). Nesse sentido, consideramos que compartilhá-los, não só nos é permitido, mas necessário, quando se propõe e defende a legitimidade de epistemologias outras, que não acreditam na possibilidade de neutralidade, e não aderem às dicotomias convencionais, como: razão/emoção, verdadeira/falso, certo/errado e muitas outras.

Tomando como referência as características de ser "particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal" do saber da experiência, optamos por finalizar essa seção com excertos de falas das docentes, sobre a avaliação das formações e das nossas interações produzidas durante o ano de 2018, por considerá-los singulares, não repetíveis e impossíveis de serem separadas de cada uma das pessoas que os enunciam e vivenciaram, pensamos que nelas estão potências, bonitezas, complexidades, alegrias, dores, limites, ausências... Incompletudes do nosso primeiro movimento de pesquisa.

<u>Esteja livre para falar/ fazer outras considerações tendo em vista a experiência vivenciada.</u>

Agradeço pelo tempo disponibilizado e toda a atenção que você me deu nesse período. Peço desculpa pelos atrasos já que eu sou meio atrapalhada, mas no fim fiquei muito feliz com o resultado final e a forma que percebi a mudança nas crianças, como elas passaram a tratar o funk na escola. Espero que de alguma forma eu possa ter contribuído para a sua pesquisa, pois foram momentos gratificantes para mim :) (Lenize)

Não esperava que esse encontro da cultura corporal através da presença do professor pesquisador com a nossa escola como um todo fosse tão potente. Vejo transformações acontecendo e problemáticas mil rondando todas as professoras e gestão. Isso só beneficia a escola e as crianças. Temos muito o que caminhar, mas estou muito feliz com esses efeitos e com a parceria no ano de 2018. Mais uma vez, só agradeço! (Marina Masella)

Eu não posso deixar de te agradecer novamente por tudo e sinalizar o quanto me sinto no prejuízo por não ter me disponibilizado em demonstrar que eu não só queria, mas precisava muito da sua parceria. Foi muito importante ter vc me forçando em algumas desconstruções. Eu ia gravar, mas ia chorar novamente acredita?! (Roberta).

É só agradecer muito o trabalho que o Leonardo me auxiliou, o quanto que ele me orientou e o quanto que essa parceria que nós estabelecemos esse ano foi de grande importância não só para o trabalho deste ano, mas para os meus trabalhos futuros, com relação às crianças e até a mim mesma. Pensar que esse corpo ele não pode ser tão restrito, tão privado de movimento, de viver e ser livre. E o quanto é importante a gente ouvir realmente as crianças. Acredito que o trabalhar com a cultura corporal me ajudou muito a respeitar mais a fala das crianças, a ouvi-las mais, a realmente me dedicar a visão, com uma visão mais atenta a elas, ao que elas querem, ao que elas gostam. E com isso elas ganham mais confiança pra se colocar e confiança pra participar também das atividades e até em se expressar mesmo. Foi maravilhoso, muito obrigada. (Tathiana)

Pensei aqui uma coisa, eu disse que essa formação foi fundamental pra escola, pra gente começar a pensar em como estruturar os objetivos, as maneiras de fazer, de um trabalho com cultura corporal, o que a gente deseja desse trabalho, porque que a gente acha que deve fazê-lo e como fazê-lo. Que antes de pensar isso, cada professora pensava e fazia de acordo com o que achava. E daí vou falar um pouco do eu, do que pra mim era importante de um trabalho com a cultura corporal, E aí é um relato bem pessoal, tá. Eu fui uma criança que cresci fazendo atividade física, uma específica na verdade, eu fazia aula de expressão corporal, eu fiz dos 5 aos 15 anos com uma professora que, depois só eu fui descobrir, que seguia o método Laban, e eu faço uma leitura assim desse período da minha vida como, muito importante, fundamental e transformador pra pessoa que eu sou hoje. A prática da expressão corporal, da consciência corporal, da criação corporal, é muito forte assim na minha vida, é uma marca muito forte, que eu reconheço hoje no meu corpo, no jeito que eu me posiciono no mundo como que esse trabalho foi importante. Que foi isso, foi uma infância até adolescência conhecendo meu corpo, entendendo quais são as possibilidades de criação dele, de movimentos, de interpretação, de atuação, e isso foi muito marcante. E enquanto professora quando me deparo com essa questão né, cultura corporal, que que eu vou trabalhar sempre foi no sentido de promover isso para as crianças, de promover espaços onde elas possam explorar, significar os movimentos, significar a presença do corpo no mundo. E sempre foi nesse sentido. E aí quando veio a tematização, vem de outro lugar, de uma perspectiva bem social. E claro que a escola tem esse caráter dessa coisa social, e claro que as crianças nessas experiências têm suas experiências individuais, as suas significações próprias. É claro, né! Mas eu fiquei pensando, quando eu for praticar isso, quando eu for praticar a tematização eu gostaria de incluir esse aspecto que é tão importante pra mim né. Dessa vivência do corpo, ou não, aí eu pensei, ou não é esse o espaço. Na tematização não é, vou desenvolver isso em outro espaço, em outra proposta, em outro momento, enfim. Eu vou até te mandar, eu escrevi uma carta, eu fico até emocionada de lembrar, quando eu fiz aula com Marcos que comecei a pensar nisso, e daí nessa época eu escrevi uma carta pra essa minha professora, e eu vou te mandar, acho que você vai gostar de ler. Enfim, não sei se deixei claro minha história, mas vou te mandar, tá bom? Se não ficou muito claro e quiser que eu explique mais sobre isso, que realmente é uma coisa muito marcante pra mim. E uma sugestão aí também se você está interessado nessa relação com as professoras e como as professoras estão vivenciando essa formação tal, entender a trajetória delas é bacana também, e ver como a formação influência dentro dessa trajetória, porque é isso temos muita bagagem e cada uma tem bagagem muito diferente da outra, enfim, vou te mandar. Beijo. (Carolina – resposta à questão 5 do mapeamento 5 – via aplicativo de mensagens.)

Acredito que a nossa convivência tenha possibilitado ampliação de olhares e fazeres. Além disso, fomos capazes de reconhecer aproximações e novas formas de pensar nosso Projeto Político Pedagógico e práticas.
Em relação às práticas corporais, a sua atuação/formação foi fundamental para compreendermos sua amplitude e percebê-las presente em todos os momentos da nossa rotina. Essa consciência nos fará repensar as experiências de nossas crianças (e nossas) pra 2019.
Penso ser fundamental estudarmos a possibilidade de ampliar sua atuação para o outro grupo de professoras.

Agradecemos sua disponibilidade e respeito ao nosso trabalho.
Agora, você faz parte da nossa história! Obrigada (Cibele)

Bom, eu sou suspeita para falar porque eu já conheci o Léo, mas não conhecia tanto, acho que a gente foi se conhecendo mais nesse processo, do que como colegas de grupo, porque são muitas pessoas, né? Enfim... Mas eu agradeço muito, não sei o que vocês sentem, mas eu acho que o Léo foi mais do que um pesquisador. Ele abraçou essa escola com unhas e dentes, carinho e amor. (e doces - Lenize) e doces, (risos). Quantas vezes ele não estava com as crianças, assim o que ele representa para as crianças, o jeito que as crianças gostam da presença dele (elas têm um carinho absurdo dele - Tathiana). Isso é fruto da competência da seriedade e da opção política que ele faz de estar aqui, porque ele não precisaria está fazendo isso (sim - Cibele), mas tá fazendo. Isso é realmente louvável. É uma opção política a favor de tudo isso que a gente estuda no currículo cultural, e tudo isso que a gente pretende como escola, por isso que eu sabia que ia ter tudo a ver com a gente. Agradeço muito, quantas vezes eu falava Léo preciso resolver uma coisa, fica com eles rapidinho? E daí eu ia e voltava e ele já estava dando os jogos, já estava tocando as coisas. Então a gente percebe quanto essa parceria é importante, quanto abre os nossos olhos para coisa que a gente está fazendo e não tá percebendo (sim - Cibele), o tanto que ele ia dando toques para mim eu ia dando toques para ele, e a gente ia construindo juntos, no coletivo. Acho que para mim, eu nunca tinha passado por essa experiência (nem nós, viu - Cibele) foi à primeira vez. Eu acho que eu cresci muito, tanto no trabalho com as crianças, tanto eu comigo mesma, tanto vendo como é possível ter um trabalho de parceria de verdade com alguém. Isso sim é um trabalho de parceria, então só tenho agradecer. Muito, muito, muito. (Marina Masella – 8º Encontro – 29/11/18 – áudio grupo 2 – Trecho 1:19:55 – 1:21:41)

A importância, uma das coisas que eu preciso falar… (pausa) desculpe, estou tentando segurar porque (pausa - olhos lacrimejando) Muito, muito, muito, importante todas as vezes que você esteve, o quanto que a gente conversou, o quanto que a gente trocou. Até mesmo nos momentos de carimbar e guardar as agendas teve muitas trocas, extremamente importantes para minha prática. Então foi extremamente enriquecedor, a quantidade de trocas que a gente teve. Que veio me ajudar, não só no meu trabalho de sala, mas também fora. Eu acredito que tenha crescido muito, que eu tenha melhorado muito dentro da minha prática e como pessoa. Então eu agradeço realmente de coração, pelo trabalho, pela paciência e pela dedicação que você teve com as minhas crianças. Todas as vezes que a gente estava lá em jogos e você foi lá e sentou, nas mesas jogou, participou. Pelo carinho que você teve com José, do José quando te ver começar a gritar e bater palma, até quando tentou comer seu cabelo. (risos) E para as crianças foi tão significativo, a Julinha, ela estava colando um varal que a gente está fazendo das memórias, e eles viraram para mim: prô a gente pode desenhar as coisas que a gente aprendeu com Leo? se quiser colocar? posso fazer de uma memória de uma coisa legal que eu aprendi aqui? Daí eu falei que sim, eles começaram a desenhar várias coisas que a gente vivenciou juntos para colocar no varal das memórias deles. Assim, então foi tão significativo para mim quanto para eles. A quantidade de links que a gente fez com os projetos, com tudo assim, não só na cultura corporal, mas as orientações que você me deu para dança e para vida. (Tathiana – 8º Encontro – 29/11/18 – áudio grupo 2 – Trecho 1:21:43 – 1:23:49)

Quando eu estava sozinha eu não consegui entender, o que que era é fazer isso né. Eu não entendia, estava muito controlado muito definido já, já tinha traçado todos os caminhos. E não é assim. Aí eu olhava para o Léo, tipo (E aí amigo - Cibele) o que que a gente pergunta agora? como é que é? E aí foram surgindo coisas. E uma das coisas que eu fiquei pensando agora enquanto a gente conversava. É essa coisa de multiplicar né, porque ontem a turma da Paula estava ouvindo música no parque. E aí as minhas crianças falaram vamos ouvir funk. E eu falei tá bom, e aí eu já tinha separado uma playlist que tinham várias músicas, que dava para gente ouvir, dançar, não sei o que… Aí a Paula falou, mas que música é essa, que eu nunca ouvi? Eu também não sei, muitas eles que me falaram, então assim quanto que as crianças enriquecem também o nosso próprio repertório, para atuar com elas, partindo do interesse delas, de coisas que elas gostam. E a Paula não se aguentava, a gente se divertiu muito ontem. Dançando funk, no parque, porque estavam quase na totalidade as duas turmas, a Paula e Eu, a gente tá se divertindo para caramba, e ela dava risada, porque o envolvimento deles é muito grande, e aí nisso hoje veio uma outra menina da Paula, ela falou assim: prô, como é que aquela música que vocês fizeram mesmo? então assim, o quanto que gera curiosidade, quando gera interesse. Eu acho que devia sim as outras pessoas ter a oportunidade, mas o Léo ficar com suporte, mesmo à distância.

(fundamental - Roberta) (eu acho, eu acho que o Léo tá sendo muito importante - Cibele) (Lenize – 8º Encontro – 29/11/18 – áudio grupo 2 – Trecho 1:27:53 – 1:29:39)

Tô mega emocionada. (pausa) Sou muito grata, (choro) não tenho palavras, nem sei se eu consigo falar tudo, mas foi muito importante. Poder pensar nas coisas da forma como a gente enxerga, poder olhar para você e falar e agora? o que que a gente pergunta? (risos/choro coletivo) (dá um alívio no coração - Marina). Eu achei, a gente conversou sobre isso né? Eu não sabia exatamente o que que eu ia tematizar, e eu fiz uma escolha achando que as minhas crianças ainda estavam com questões de gênero para serem discutidas, e acabou que a gente descobriu que não, né? Enfim... A gente passou pouquíssimas vezes por esse caminho aí né? Ao longo dos dias que o Léo esteve comigo, mas que me desconstruiu assim uma questão importantíssima das brincadeiras, porque eu sempre achava que eu precisava definir um ponto de partida e um final para aquela brincadeira. Sabe? Assim, alguém perde alguém ganha; Alguém fica alguém sai; Alguém isso, alguém aquilo. Porque senão eu não vou conseguir, ou nem dá conta de justificar algumas coisas para as crianças e nem estabelecer o ponto de partida e aonde vai chegar. E você, incrivelmente, me ajudou a chegar aí. Tenho muito a te agradecer, gostaria muito de continuar, e a gente estabelecer novas parcerias porque foi muito legal. (Roberta – 8º Encontro – 29/11/18 – áudio grupo 2 – Trecho 1:30:18 – 1:32:02).

Então, só uma intervenção sobre essa questão da parceria, o Léo, eu pude avaliar o trabalho meio de longe né, vi ajudando, vi ele com a Roberta, com a Tathi... E assim, a gente fala de parceria como se fosse tempo junto, né? Como se fosse estar junto o maior tempo possível, e não é. A parceria é quando as duas pessoas estão dispostas a unir esses olhares, um a ouvir, outro a falar. Você falou, você só chegou pra Tathi e falou olha, para de passar o sabão, né? Mas como você teve cuidado de falar isso, mas no final, porque vocês construíram essa relação. De você estava mais a vontade para falar e ela mais a vontade para te ouvir, (isso, isso – Cibele). Então, o Léo é o primeiro pesquisador que está se envolvendo com todas nós né? E a escola é tão aberta que eu não duvido que apareçam outras, seria incrível, porque é isso, a gente estar aberto para saber que tudo que a gente faz tá muito restrito aos nossos olhares, a nossa experiência, que é muito, que a gente já faz coisas incríveis, mas que a gente percebe que tem pontos sim para melhorar. Então a parceria seria isso, não o tempo que a gente fica junto, mas a disponibilidade que cada um tem né, de se entregar mesmo e construir, colaborar. (Solange)
É uma questão de confiança, né Léo? Porque você construiu esse laço de confiança com todas as meninas e é isso que permitiu você falar várias coisas. E é isso, que a gente tem que batalhar no nosso ambiente de trabalho, para que esses laços de confiança se alarguem e não se estreitem. Porque eu não posso falar assim eu tenho minha parceira e seria ótimo falar com minha parceira... não cara, tem a parceira que tá do lado, tem a parceira da cozinha, da limpeza, tem a parceira da gestão, tem a parceira da família, tem a parceira... e é estar aberto a isso, não é? (Cibele)
E a gente só conseguiu ter essa parceria com o Léo porque a gente identificou nele uma parceria de confiança, ele foi conquistando esse espaço, porque a gente viu que ele era uma pessoa extremamente competente, sabia o que ele estava fazendo aqui. Então a gente só conseguiu ter essa parceria por conta disso, se fosse uma pessoa que a gente não concordasse, a gente não conseguiria. (Marina Masella).

Uma parceria com aquele que a gente acha que não sabe porcaria nenhuma, é igualmente produtivo, porque te faz também alguns questionamentos (claro, sim – Marina) e você acaba aprendendo com você e com ele também. Então, eu acho assim, que a gente tem que aproveitar isso de tão rico que ele nos deu, que é inédito, que eu falei no outro grupo, e tentar fazer isso acontecer independente dele. Sabe aquele pai e aquela mãe que cria filho pra criar assas? É isso. A gente canaliza pra ele porque é ele o sujeito hoje em dia, mas temos que aprender a voar sem ele. (Cibele). (Diálogo ocorrido no 8º Encontro – 29/11/18 – áudio grupo 2 – Trecho 1:33:37 - 1:36:55).

O terceiro ciclo de formação...

Reunimo-nos com as gestoras em 27/02/19 e avaliamos a possibilidade de continuidade das ações formativas e do acompanhamento com as professoras do turno vespertino. Diante das avaliações positivas que foram realizadas no último encontro de formação no ano anterior, da leitura preliminar das respostas ao mapeamento 5 e da disponibilidade e interesse amplamente expressos pela equipe pedagógica, preservamos o compromisso de continuar colaborando, com a participação em mais alguns encontros formativos em horário JEIF, agendados ao longo do ano, e que ocorreram nas seguintes datas: 16/04, 14/05, 07/08, 12/09, 22/10, 06/11, 03/12.

Parte das discussões nesses encontros repetiram os temas do primeiro ano, algumas discussões e conteúdos foram problematizados nas sessões anteriores, outros extrapolaram o objeto da nossa pesquisa, pois surgiram como demandas de gestoras e docentes no decorrer das interações. Desse modo, ainda que tenhamos a compreensão de que todos os momentos compõem o nosso campo e estão implicados com as nossas narrativas, também reconhecemos que é impossível trazer tudo que vivenciamos em período tão extenso e rico. Assim, apresentamos apenas alguns elementos do terceiro ciclo de formação, de forma ainda mais resumida que os dois primeiros, apenas para dar ciência da continuidade das interações formativas.

Também preservamos as segundas e quartas-feiras como dias de permanência no campo, agora no horário de 13h às 16h, de modo a acompanhar os momentos de cultura corporal com as professoras do vespertino. No mês de março/2019 já estávamos indo à EMEI, observando e nos disponibilizando para atuar com as docentes, contudo, com o período de adaptação das crianças, em sua maioria, recém-chegadas à escola, nenhuma professora conseguiu iniciar tematizações rapidamente. Chamou nossa atenção a nova configuração com maior número de crianças novas, de 4 anos, compondo os grupos. Esse fato foi mencionado pelas docentes como um dos desafios daquele ano.

> *A percepção visual inicial foi de um número grande de crianças novas e "menores" que o grupo do ano passado. Nas conversas posteriores ficou confirmada essa percepção. Marina relatou que isso ocorre de forma alternada, alguns anos o maior número de crianças novas e menores, e no ano seguinte maior número de crianças maiores que estão na escola pelo segundo ano. Na sala das professoras, quando adentrei após a reunião para cumprimenta-las esse assunto foi ressaltado, Leny contava sobre algumas crianças que só xingavam com "voz de bebê". Thati e*

> *Sol, falaram que eles são "bem pequenos", que muitos ainda usam chupeta e fralda.* (DC, 27/02/19)

> *Parte do problema está na "maturidade" das crianças, pois a maioria ainda não compreende muito bem algumas orientações ou opta por não segui-las, portanto acabamos passando mais tempo falando, conversando, orientando, do que efetivamente fazendo.* (Lenize – questão 1 – mapeamento 6)

Além disso, as professoras apontaram como um dos principais desafios para o trabalho com as práticas corporais a definição do tema de estudo e o desenvolvimento do mapeamento. O encaminhamento didático do mapeamento também foi citado como um conhecimento importante de ser revisto/acessado para qualificar a atuação com a cultura corporal. Conversamos com a coordenadora sobre essa questão e ela mencionou que já havia sugerido a leitura do "Carta de navegação" um texto, do professor Marcos Neira, publicado em 2016, que apresentava uma síntese da proposta. Para tentar auxiliar nessa questão reunimos em um texto (Anexo G) alguns excertos sobre o mapeamento e alguns trechos de relatos de experiências que evidenciavam como outros/as professores e professoras que atuam com o currículo cultural operaram com o mapeamento para a definição do tema cultural.

> *O desafio está centralizado agora no início mesmo, por conta do mapeamento e levantamento dos conhecimentos das crianças.* Solange

> *Conhecimento como mapear e quais provocações poderiam ser exploradas me ajudou muito.* Solange

> *O mapeamento foi algo que gerou dúvidas de como acontecer, e ainda o momento da escolha da prática.* Lenize

> *Apesar de termos conversado muitas vezes sobre a possibilidade de diversos caminhos a metodologia do mapeamento me faz falta.* (Roberta)

Ainda foi apontado como desafio e/ou conhecimentos importantes de serem acessados aqueles relacionados com as práticas corporais, especialmente, por docentes que já haviam realizado a escolha do tema que seria desenvolvido em suas turmas. Os registros dessas professoras explicitam uma compreensão importante sobre a responsabilidade docente na aproximação e aprofundamento do tema, que também se desenvolve pelo empreendimento etnográfico realizado por professores e professoras como ação didática de ampliação na perspectiva cultural da Educação Física. (NEIRA, 2018a).

> *Ampliar meu repertório sobre dança, ciranda, seus diversos tipos e origens. Contexto histórico cultural.* (Lígia)

> *Nesse momento, me aprofundar na prática corporal que eu escolhi.* (Carol)

> *O desafio no momento, sinto que é entender mais a "luta" (tema escolhido) como prática, como esporte. Para não intensificar talvez as brincadeiras de "lutinha" nas crianças por estar envolvido nesse tema.* (Ana Cristina)

Conforme nos alerta Nunes, M. (2018, p. 104) "o conhecimento aprofundado sobre o tema por parte do docente é o que lhe permite organizar situações didáticas coerentes e se preparar para enfrentar as questões e os conflitos advindos das relações entre os alunos, e entre eles e a prática corporal estudada". Ainda que seja desejável, isso não significa que a professora e o professor precisam saber tudo sobre o tema ou que não possam iniciar uma tematização sem profundo conhecimento sobre o assunto, mesmo porque, enquanto ensina aprende e na medida em que se envolve no estudo e na etnografia da prática corporal aprende a investigar, ensinar e pensar criticamente. (NEIRA, 2014b).

Diante das observações que fizemos no início do ano, considerando o trabalho desenvolvido no ano anterior e os anúncios das docentes nas primeiras interações de 2019, dedicamos o primeiro encontro para relembrar alguns princípios e encaminhamentos didáticos e discutir com as professoras os desafios por elas anunciados. Acabamos utilizando um tempo maior que o esperado em virtude da presença de algumas docentes novas no grupo e que, portanto, não haviam participado das formações anteriormente.

Nos quatro encontros seguintes priorizamos a leitura e análise de relatos de experiências desenvolvidos no contexto da Educação Infantil[100], e buscamos reconhecer as influências dos campos teóricos nas práticas dos professores/autores e das professoras/autoras, bem como, perceber se/como foram agenciados pelos princípios ético-políticos e, também como operaram com os encaminhamentos didáticos. E ainda, identificar possíveis efeitos nas crianças que participaram das tematizações. Além disso, tivemos momentos para ouvir as docentes sobre suas experimentações e discutir coletivamente encaminhamentos dos estudos. Essas opções se deram em atenção às sugestões e demandas apresentadas pelas próprias docentes.

---

[100] 13/05/19 - VIEIRA, André. Desconstruindo o normativo através das mochilas: existem outras possibilidades de ser? In. NEIRA, M. G. Educação Física Cultural: relatos de prática. 1ª Ed. Jundiaí [SP]: Paco, 2018. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_42.pdf
07/08/19 - MÜLLER, Alessandra. MÜLLER, Arthur. Brincando na EMEI Jaguaré. In. NEIRA, M. G. Educação Física Cultural: relatos de prática. 1ª Ed. Jundiaí [SP]: Paco, 2018. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_42.pdf
12/09/19 - SILVA, W. R. O Boxe na Educação Infantil. Escola Pueri Domus. São Paulo, SP. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/wellington_silva.pdf
22/10/19 – MASELLA, M. B.; DUARTE, L. C. Gooolllaaaççoooo! Tematizando o futebol na EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/masella_duarte_01

No quarto encontro de 2019, no dia 12/09/19, ainda problematizamos com as professoras o único anúncio sobre cultura corporal registrada no PPP da EMEI. Ao final da terceira seção do documento aparece pela primeira vez o termo cultura corporal, no item sobre o princípio VII - Sustentabilidade e consumismo. O trecho diz o seguinte "acreditamos que as crianças devem ser estimuladas a protagonizar ações transformadoras da realidade em que vivem e oferecemos um contexto produtivo para que elas construam uma cultura corporal e ambiental sadia". (EMEI NELSON MANDELA, 2018, p. 13) Antes e após esse trecho há menção à construção e condução a *hábitos saudáveis* relacionados ao meio ambiente.

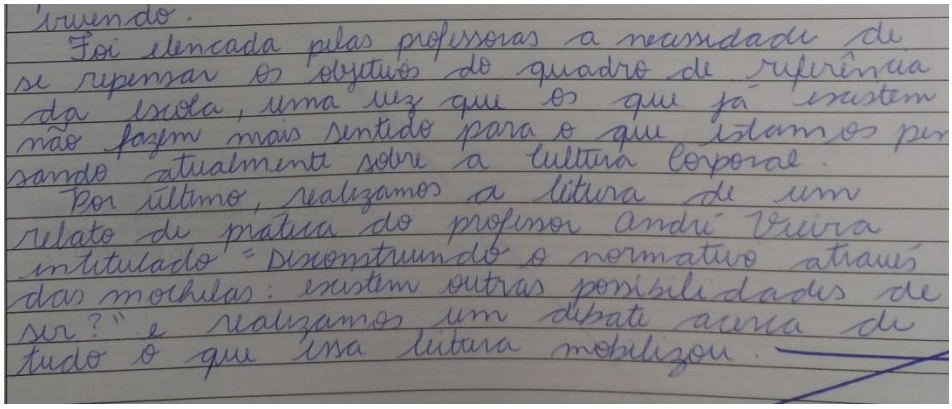
No quadro de referência que registra os objetivos do território gramado/cultura corporal[101] também percebemos sintonia com a concepção de cultura corporal anunciada no PPP, mas não apenas ela. Nele também podemos perceber um hibridismo teórico-conceitual muito grande. Além de objetivos voltados a conhecimentos e percepções do corpo, existiam outros ligados à aquisição de habilidades motoras, ao alcance de padrões de movimento, fixação de técnicas, entre outros.

Sem anunciar o nosso juízo de valor, expusemos o conteúdo que identificamos no PPP e perguntamos às docentes se aquilo que estava registrado no documento tinha afinidade e dialogava com o que estávamos vivenciando com as crianças e discutindo nos encontros de formação. Todas as docentes reconheceram que não e ratificaram uma dificuldade que algumas delas já haviam mencionado anteriormente, de utilizar os objetivos presentes no quadro de referências no planejamento semanal, especialmente, agora que estavam tentando atuar em uma perspectiva diferente. A professora Solange, que no ano anterior atuava como coordenadora, já havia aventado a possibilidade de dedicarmos algum tempo para rever o quadro de referências com nosso apoio, tendo em vista que a equipe também estava revendo o PPP de forma geral, com o que outras colegas concordaram. Posteriormente a mesma professora considerou olhar para o *quadro de referência* como um apoio necessário para qualificar a atuação com a cultura corporal, em resposta ao mapeamento 7 (Apêndice O).

> *Acredito que o trabalho com o quadro de referência agora seja o mais qualitativo, pois uma das dificuldades que me deparo algumas vezes é em identificar os objetivos reais de cada proposta em uma perspectiva cultural. Pensar sobre esses objetivos e trazer novos seria de grande valor à formação.* (Solange – resposta a questão 2 do mapeamento 7 – 06/11/19)

Figura 41: trecho de ata JEIF 14/05/19 – grupo 2

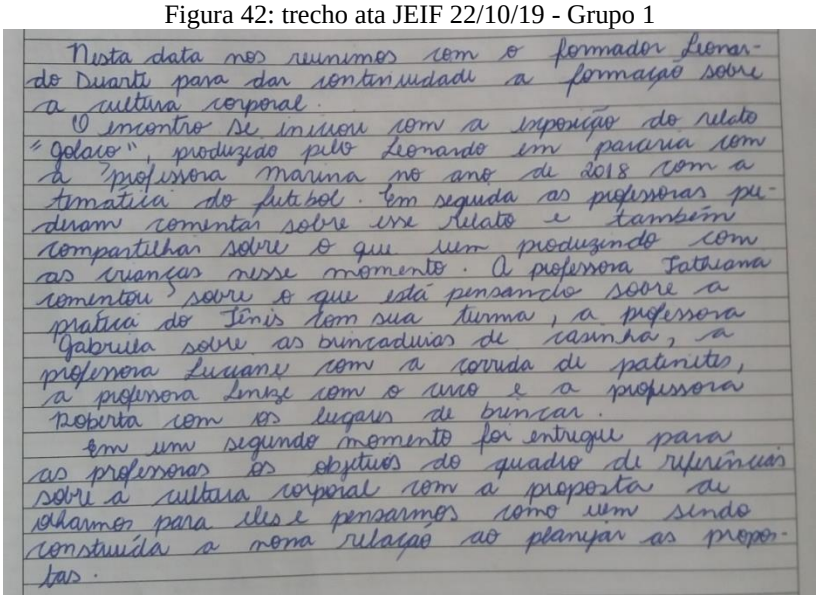
[101] Parte da organização curricular, especialmente, as rotinas dos grupos estão organizados por *territórios de aprendizagens*, cada um deles tem possibilidades de atividades e expectativas de aprendizagens previstas. No caso do gramado/cultural corporal é um dos territórios onde estão previstos momentos específicos de trabalho com as práticas corporais.


trueno.
Foi elencada pelas professoras a necessidade de se repensar os objetivos do quadro de referência da escola, uma vez que os que já existem não fazem mais sentido para o que estamos pensando atualmente sobre a cultura corporal.
Por último, realizamos a leitura de um relato de prática do professor André Vieira intitulado "Desconstruindo o normativo através das mochilas: existem outras possibilidades de ser?" e realizamos um debate acerca de tudo o que essa leitura mobilizou.

Fonte: livro JEIF EMEI 2018, fotografado pelo autor.

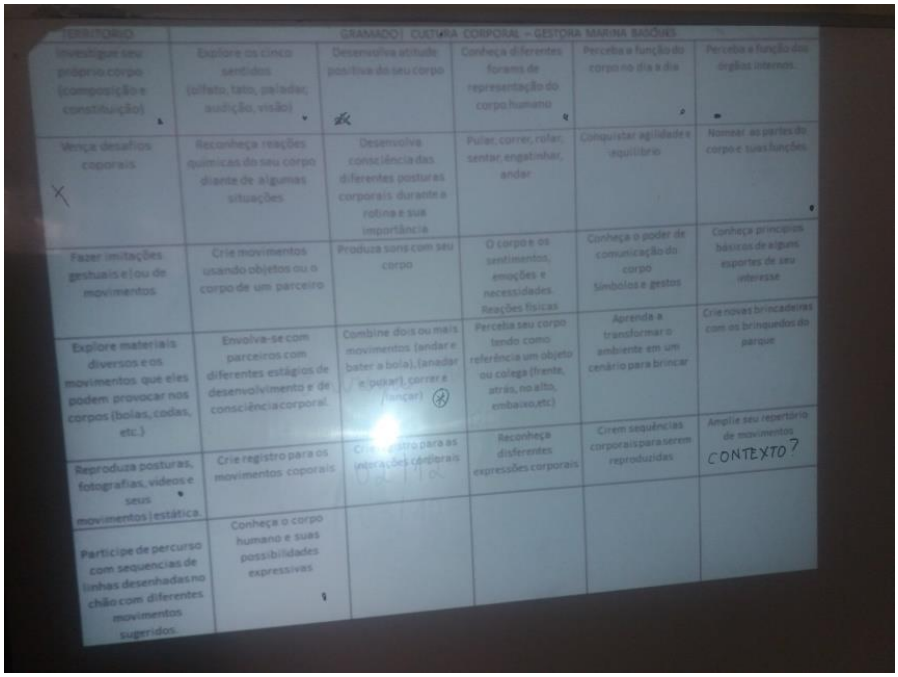
Diante desses acontecimentos, planejamos nos três últimos encontros algum tempo para olhar coletivamente o referido quadro. Como estratégia, fizemos impressão, disponibilizamos às docentes e também projetamos em tela ampliada. No primeiro dia pedimos que cada docente individualmente visualizasse o quadro e fizesse as anotações e marcações da forma como quisessem, mas indicando claramente quais "objetivos" utilizavam com frequência, quais não utilizavam, quais nunca haviam utilizado. Em seguida, pedimos que, uma por vez, compartilhasse com o grupo, mas registrando na tela projetada, e após que as demais comentassem se tinham a mesma percepção ou questão com o objetivo. A estratégia se desdobrou em discussões sobre possíveis vinculações teóricas dos objetivos, quais consideravam guardar coerência com a perspectiva cultural e ainda na redação de novos textos, tudo isso realizado pelas docentes.

Figura 42: trecho ata JEIF 22/10/19 - Grupo 1


Nesta data nos reunimos com o formador Leonardo Duarte para dar continuidade a formação sobre a cultura corporal.
O encontro se iniciou com a exposição do relato "Golaço", produzido pelo Leonardo em parceria com a professora Marina no ano de 2018 com a temática do futebol. Em seguida as professoras puderam comentar sobre esse relato e também compartilhar sobre o que um produzindo com as crianças nesse momento. A professora Fabriana comentou sobre o que está pensando sobre a prática do Tênis com sua turma, a professora Gabriela sobre as brincadeiras de casinha, a professora Luciane com a corrida de patinetes, a professora Luize com o arco e a professora Roberta com os lugares de brincar.
Em um segundo momento foi entregue para as professoras os objetivos do quadro de referências sobre a cultura corporal com a proposta de olharmos para eles e pensarmos como um sendo construída a nova relação ao planejar as propostas.

Fonte: livro JEIF EMEI 2018, fotografado pelo autor.

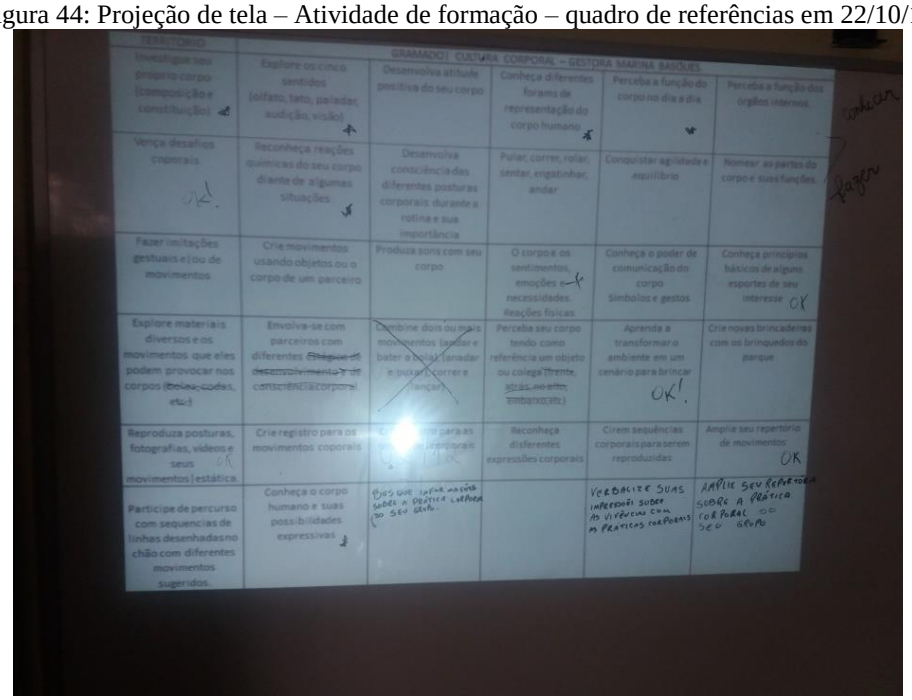
Figura 43: Projeção de tela – Atividade de formação – quadro de referências em 22/10/19



TERRITÓRIO	GRAMADO	CULTURA CORPORAL – GESTORA MARINA BASÕES				
Investigue seu próprio corpo (composição e constituição)	Explore os cinco sentidos (olfato, tato, paladar, audição, visão)	Desenvolva atitude positiva do seu corpo	Conheça diferentes forams de representação do corpo humano	Perceba a função do corpo no dia a dia	Perceba a função dos órgãos internos.
Vença desafios coporais	Reconheça reações químicas do seu corpo diante de algumas situações	Desenvolva consciência das diferentes posturas corporais durante a rotina e sua importância	Pular, correr, rolar, sentar, engatinhar, andar	Conquistar agilidade e equilíbrio	Nomear as partes do corpo e suas funções.
Fazer imitações gestuais e/ou de movimentos	Crie movimentos usando objetos ou o corpo de um parceiro	Produza sons com seu corpo	O corpo e os sentimentos, emoções e necessidades. Reações físicas	Conheça o poder de comunicação do corpo Símbolos e gestos	Conheça principios básicos de alguns esportes de seu interesse
Explore materiais diversos e os movimentos que eles podem provocar nos corpos (bolas, codas, etc.)	Envolva-se com parceiros com diferentes estágios de desenvolvimento e de consciência corporal.	Combine dois ou mais movimentos (andar e bater a bola), (anadar e pular), correr e (lançar)	Perceba seu corpo tendo como referência um objeto ou colega (frente, atrás, no alto, embaixo,etc)	Aprenda a transformar o ambiente em um cenário para brincar	Crie novas brincadeiras com os brinquedos do parque
Reproduza posturas, fotografias, vídeos e seus movimentos/estática.	Crie registro para os movimentos coporais	Crie registro para as interações corporais	Reconheça diferentes expressões corporais	Cirem sequências corporais para serem reproduzidas	Amplie seu repertorio de movimentos CONTEXTO?
Participe de percurso com sequencias de linhas desenhadas no chão com diferentes movimentos sugeridos.	Conheça o corpo humano e suas possibilidades expressivas				

Fonte: Produzida pelo autor.

Figura 44: Projeção de tela – Atividade de formação – quadro de referências em 22/10/19



TERRITÓRIO	GRAMADO	CULTURA CORPORAL – GESTORA MARINA BASÕES				
Investigue seu próprio corpo (composição e constituição)	Explore os cinco sentidos (olfato, tato, paladar, audição, visão)	Desenvolva atitude positiva do seu corpo	Conheça diferentes forams de representação do corpo humano	Perceba a função do corpo no dia a dia	Perceba a função dos órgãos internos
Vença desafios coporais OK!	Reconheça reações químicas do seu corpo diante de algumas situações	Desenvolva consciência das diferentes posturas corporais durante a rotina e sua importância	Pular, correr, rolar, sentar, engatinhar, andar	Conquistar agilidade e equilíbrio	Nomear as partes do corpo e suas funções.
Fazer imitações gestuais e/ou de movimentos	Crie movimentos usando objetos ou o corpo de um parceiro	Produza sons com seu corpo	O corpo e os sentimentos, emoções e necessidades. Reações físicas	Conheça o poder de comunicação do corpo Símbolos e gestos	Conheça principios básicos de alguns esportes de seu interesse OK
Explore materiais diversos e os movimentos que eles podem provocar nos corpos (bolas, codas, etc.)	Envolva-se com parceiros com diferentes estágios de desenvolvimento e de consciência corporal.	Combine dois ou mais movimentos (andar e bater a bola), (anadar e pular), correr e (lançar)	Perceba seu corpo tendo como referência um objeto ou colega (frente, atrás, no alto, embaixo,etc)	Aprenda a transformar o ambiente em um cenário para brincar OK!	Crie novas brincadeiras com os brinquedos do parque
Reproduza posturas, fotografias, vídeos e seus movimentos/estática. OK	Crie registro para os movimentos coporais	Crie registro para as interações corporais OK	Reconheça diferentes expressões corporais	Cirem sequências corporais para serem reproduzidas	Amplie seu repertorio de movimentos OK
Participe de percurso com sequencias de linhas desenhadas no chão com diferentes movimentos sugeridos.	Conheça o corpo humano e suas possibilidades expressivas	Pois que tenha mais sobre a prática corporal do seu grupo.		Verbalize suas impressões sobre as vivências com as práticas corporais	Amplie seu repertorio sobre a prática corporal do seu grupo

Fonte: Produzida pelo autor.

Optamos por apenas realizar questões e mediar conversas entre as docentes, no sentido de que elas explicitassem razões para defender ou refutar a permanência de algum dos objetivos; os motivos de propor novas redações; evidenciar os acordos e desacordos entre argumentos e usos que as docentes apresentaram sobre os objetivos. E reunimos todas as marcas e notas, individuais e coletivas, em apenas um documento e o entregamos à

coordenação na presença das professoras no último encontro de formação, para posteriormente decidirem o que fariam.

Tabela 6: quadro de referências com marcas – final da formação 03/12/19

VIVÊNCIA	A	B	C	D	E	F
	TERRITORIO	**GRAMADO| CULTURA CORPORAL – GESTORA MARINA BASQUES**				
1	Investigue seu próprio corpo (composição e constituição) Sim em proj / não em CC Nunca usei	Explore os cinco sentidos (olfato, tato, paladar, audição, visão) ✓ ? X Ok * ⊛ Nunca usei p/ cultura corporal	Desenvolva atitude positiva do seu corpo ✓ ? ⊛ (Legal / superação) Estranho nunca usei	Conheça diferentes forams de representação do corpo humano ? Nunca (what?)	Perceba a função do corpo no dia a dia Já pouco Nunca usei X (what 2?)	Perceba a função dos órgãos internos. X X * S projeto Nunca usei Sim em proj. Não em CC – talvez Respiração mente
2	Vença desafios coporais ✓ SS ● OK O que elas querem dizer com isso	Reconheça reações químicas do seu corpo diante de algumas situações – * ñ (what 3?) Ñ nunca Nunca usei	Desenvolva consciência das diferentes posturas corporais durante a rotina e sua importância ✓ X legal	Pular, correr, rolar, sentar, engatinhar, andar S ? OK ?	Conquistar agilidade e equilibrio ✓ S OK ⊛	Nomear as partes do corpo e suas funções. X * S projeto Só em proj. Nunca usei
3	Fazer imitações gestuais e|ou de movimentos ✓ S OK	Crie movimentos usando objetos ou o corpo de um parceiro S X OK ±	Produza sons com seu corpo S ñ * OK	O corpo e os sentimentos, emoções e necessidades. Reações físicas X Proj. ± Nunca usei	Conheça o poder de comunicação do corpo Símbolos e gestos Ok ±	Conheça princípios básicos de alguns esportes de seu interesse ✓ S OK X legal
4	Explore materiais diversos ~~e os movimentos que eles podem provocar nos corpos (bolas, codas, etc.)~~ nunca OK X	Envolva-se com parceiros com diferentes ~~estágios de desenvolvimento e de consciência corporal.~~ X ⊛ Nunca ?	Combine dois ou mais movimentos (andar e bater a bola), (anadar e puxar), correr e lançar) S * ⊛ ñ OK - coordenar movimentos	Perceba seu corpo tendo como referência um objeto ou colega ~~(frente, atrás, no alto, embaixo,etc)~~ Não X * OK	Aprenda a transformar o ambiente em um cenário para brincar ✓ Nunca OK Nunca usei	Crie novas brincadeiras com os brinquedos do parque X OK X S no parque

Conhecer

Ciências da natureza

Fazer

5	Reproduza posturas, fotografias, vídeos e seus movimentos|estática. ✓ S OK * ● ● Qual objetivo	Crie registro para os movimentos coporais ✓ S OK ●	Crie registro para as interações corporais ✓ S OK ● ●	Reconheça disferentes expressões corporais ✓ Nunca OK ●	Cirem sequências corporais para serem reproduzidas S OK X ●	Amplie seu repertório de movimentos ✓ S OK ● Contexto Contextualizar Contextualizar
6	Participe de percurso com sequencias de linhas desenhadas no chão com diferentes movimentos sugeridos. OK ⊛ ? Sim na quadra	Conheça o corpo humano e suas possibilidades expressivas ✓ OK Nunca ● Nunca usei	Busque informação sobre a prática corporal do seu grupo	Verbalize suas impressões sobre as vivências com as práticas corporais	➢ Objetivos que surjam a partir das orientações didáticas	Amplie seu repertório sobre a prática corporal do seu grupo

Alguns objetivos em outros territórios

● Fiz
Não trabalhei
● Indiretamente acaba acontecendo + ñ foi o objetivo específico

LEGENDA:
Tathiana
Roberta
Luciane
Leny
Gabriela
Tamires
Carol
Regina
Lígia
Priscila
Ana Cris
Marina Basques
Escrita coletiva grupo 2

Fonte: PPP EMEI NELSON MANDELA 2018, p. 155 – notas produzidas pelas docentes e sistematizadas pelo autor.

Cabe registrar que participaram desse processo algumas docentes que não estiveram no primeiro ano e/ou nem mesmo em toda formação em 2019. De todo modo, a maioria das professoras que acompanhou os encontros formativos e foi considerada em nossos critérios de inclusão no estudo, estava presente e colaborou com as análises. Quando visualizamos algumas marcas e registros em alguns dos objetivos, identificamos leituras interessantes, que indicam revisões conceituais importantes, porém percebemos a insuficiência das nossas interações para produzir uma leitura mais crítica do quadro, e que apontasse maior coerência com os campos teóricos da perspectiva culturalmente orientada.

De igual modo, outras ações empreendidas durante as interações não produziram grandes efeitos nas docentes, suas práticas e concepções vinculadas ao currículo cultural. Outro exemplo foi a nossa tentativa compreender a perspectiva rizomática na tematização e a importância dos registros e avaliação, com as docentes que acompanhamos no primeiro semestre de 2019, a partir de registros[102] que realizamos e disponibilizamos para cada uma delas, mas que não foram explorados, ou pelo menos comentados pelas docentes muito além de considerarem "bacana" e "interessante". Apesar de termos utilizado o material em momento coletivo para provocar a discussão, também dissemos às docentes que elas poderiam fazer o que quisessem com aqueles registros, inclusive descartar. Tendo em vista que nenhuma delas nos informou sobre o uso, essa pode ter sido a opção.

Em nosso mapeamento final (mapeamento 7 – Apêndice O) realizado no penúltimo encontro perguntamos sobre as dúvidas ou dificuldade para trabalhar com a cultura corporal na perspectiva cultural. As respostas das nove (09) professoras que estavam presentes e responderam a questão, nos fazem pensar que apesar das dúvidas e dificuldades, a maioria delas reconhece caminhos e possibilidades de atuar com o currículo cultural. Em uma proposta que se anuncia como *antimodelo* e reivindica *autoria* e *artistagem* de docentes, que refuta a homogeneidade, os binarismos e as verdades absolutas, não poderíamos aventar outros efeitos.

Ainda existem dúvida ou dificuldade para o trabalho com a cultura corporal na perspectiva cultural? Quais?

Não (Sem ID)

Dúvidas sempre existirão, mas com o suporte dado até o presente momento me sinto mais segura e preparada para dar continuidade ao trabalho com a cultura corporal, sabendo onde buscar informações. (Sem ID)

[102] Ver Apêndices P.

Fico receosa ainda quando as crianças não se motivam ou quando a prática escolhida parece não "render" provocação, como foi o caso da queimada. (Sem ID)

Acredito que a prática diária tende aprimorar o trabalho. (Sem ID)

Eu não tenho nenhuma dúvida específica ou pontual apesar da prática sempre gerar questionamentos. (Sem ID)

Acho que algumas dúvidas sempre vão existir, pois é uma prática que estamos criando hábito em fazer e só a prática dela no dia-a-dia faz o exercício se consolidando. Eu ainda tenho dificuldades em mapear, em perceber se troco a proposta ou insisto um pouco mais. (Sem ID)

Sinto que o trabalho coma a perspectiva cultural – seus objetivos, práticas e possibilidades – foi bem apropriado. Percebo que as dificuldades agora são específicas de cada percurso em andamento e fazem parte do processo. Por exemplo: questionarmos sobre que caminhos seguir / que escolhas fazer em determinados momentos. (Carol)

Após o período de formação que tivemos, já me sinto muito mais segura nos momentos de cultura corporal. Acredito que ao longo do processo sempre irão surgir novas dúvidas, porém já me sinto mais repertoriada, e acho que as bibliografias utilizadas também auxiliam nesse processo. (Sem ID)

Embora tenhamos discutido e lido bastante, sinto dificuldade em dar continuidade às propostas sem conversar sobre. (Lígia)

Mais algumas notas sobre o Projeto Político Pedagógico...

Assim que formalizamos a parceria para realização da pesquisa e obtivemos autorização oficial da Diretoria Regional de Educação, solicitamos e recebemos da gestão uma cópia do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEI para acessar, ler o documento e, consequentemente, conhecer um pouco melhor a comunidade escolar e suas ações educativas, concepções teórico-metodológicas, objetivos e organização do trabalho pedagógico da instituição, também a partir desse texto, tendo em vista que essas estão entre as exigências da legislação educacional para esse documento. (BRASIL, 2013)

Não tivemos interesse de tomar o documento como objeto de análise aprofundada, mas durante as nossas interações estabelecemos diálogos e problematizações com aspectos específicos por considerá-los importantes para melhor compreensão daquilo que estávamos propondo como ação curricular com a cultura corporal. Contudo, fomos demandados pela equipe pedagógica e, principalmente, pela gestão para realizar uma *"análise crítica e devolutiva do PPP"*, que tinha previsão de ser revisado à época. De forma simples e limitada, mas honesta e respeitosa, fizemos alguns apontamentos e compartilhamos com a gestão e as professoras.

Consideramos não ser necessário apresentar aqui mais que alguns aspectos com os quais dialogamos diretamente e algumas notas gerais para efeito de informação, pois diversos

elementos já foram mencionados nas seções anteriores. O texto institucional consistia num volume de 198 páginas impressas e encadernadas, com índice de 18 seções e 58 títulos e/ou subtítulos, compostos por orientações legais, rotina pedagógica e administrativa, documentos administrativos, concepções gerais, projetos diversos e anexos, conferindo grande amplitude ao documento. De modo geral notamos um caráter *híbrido* do ponto de vista de referências e concepções teóricas e, *prescritivo* do ponto de vista curricular.

Isso também foi considerado em pesquisa anteriormente realizada nessa mesma instituição. A autora, em sua análise do projeto, criticou bastante os elementos prescritivos, percebeu no diálogo com professoras insatisfações quanto às limitações nas práticas e nos encaminhamentos do currículo, destacou o papel das lideranças, especialmente, da diretora na consolidação do projeto e afirmou que não encontrou no documento qualquer menção de que tenha sido uma construção coletiva (AUTORA, 2017). Apesar de terem decorrido três anos entre nossas leituras, também encontramos trechos do documento que puseram em dúvida a dimensão coletiva da redação e produção.

Durante os encontros de formação provocamos as docentes sobre esse aspecto, ressaltando que uma característica muito importante do PPP é a dimensão coletiva de sua produção e execução. Isso está previsto na legislação, nos artigos 12, 13 e 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, que destaca que o PPP "é elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar". (BRASIL, 2009, p. 13). Estudiosos do tema, também destacam essa característica, como é o caso de Vasconcelos (2002, p. 18) ao afirmar que, quanto à participação, o PPP deve ser "Coletivo, democrático. Embora conte – e até tenha como base – com a participação individual, vai muito além dela, na medida em que implica o envolvimento efetivo dos vários membros que compõem a instituição, bem como a comunidade educativa".

Em relação à infância e as crianças identificamos em diferentes trechos do texto, excertos que as positivam, reconhecendo sua agência e multiplicidade, por exemplo:

> *Não podemos tratar a infância como sendo uma só. Elas são várias e a escola pública tem o dever de, convivendo com as suas diferentes manifestações, compreender que tudo é importante para todos e todas.* (EMEI NELSON MANDELA, 2018, p. 1, grifo do autor).

> Entre os princípios do trabalho pedagógico destaca-se o *protagonismo infantil* e o *reconhecimento das crianças como atores sociais* (EMEI NELSON MANDELA, 2018, p.7)
> *Concepção de criança - "ela tem uma maneira própria de interagir, vivendo intensamente o presente, não devendo ser concebida como um 'vir a ser'."* (EMEI NELSON MANDELA, 2018, p. 15).

> *A infância é o tempo de brincar e durante as experiências lúdicas surgem motivações, interesses e inúmeras situações produtivas de aprendizagem, através da interação com o outro, com os brinquedos e brincadeiras, que possibilitam pesquisar, problematizar, criar, construir e favorecer o desenvolvimento das habilidades e competências individuais e coletivas.* (EMEI NELSON MANDELA, 2018, p. 19)

Nesse aspecto problematizamos as noções de *competências* e *habilidades*, presentes no último excerto, mas não exploradas ao longo do documento, apesar desses termos aparecerem em diversos momentos. Para isso, apresentamos a crítica de Nóvoa (2009), para quem o conceito de *competências* assumiu um papel importante na reflexão teórica e nas reformas educativas nos anos de 1990, contudo, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu dissociar-se das origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental. E uma ponderação de Masschelein e Simons (2017), que problematizando a questão, afirmam:

> Com toda atenção focada na aquisição obrigatória e urgente de competências úteis, qualquer possibilidade de renovação e de tempo livre é suspensa. Sejam elas competências a serem aplicadas na sociedade existente ou competências para uma nova sociedade, a nova geração é a geração que deve ser devidamente treinada em todos os sentidos. Somado a isso está o foco em competências derivadas de uma ideia de empregabilidade que a educação, possivelmente, não pode garantir. (p.113)

As reflexões dos autores apontam limitações em torno dessa noção, especialmente, quando destacam seu caráter comportamentalista, técnico e instrumental, e sua associação com a dimensão da empregabilidade. Essas concepções não combinam com a Educação Infantil. Parte do texto presente no PPP, conforme vimos, não conversa com essas noções e, ainda, as políticas curriculares da educação infantil[103] em âmbito nacional e municipal, não propõem o desenvolvimento de competências e habilidades, ao menos na primeira etapa da educação básica.

Um dos elementos presentes na proposta curricular da EMEI que colidem frontalmente com essas noções é a opção pela organização de turmas multietárias. Apesar de não haver maiores argumentações e exposições sobre como a comunidade chegou nessa forma, reconhecemos nela uma possibilidade de ruptura com fundamentos da psicologia do desenvolvimento e abertura para *saberesfazeres* que permitam pensar a infância como uma

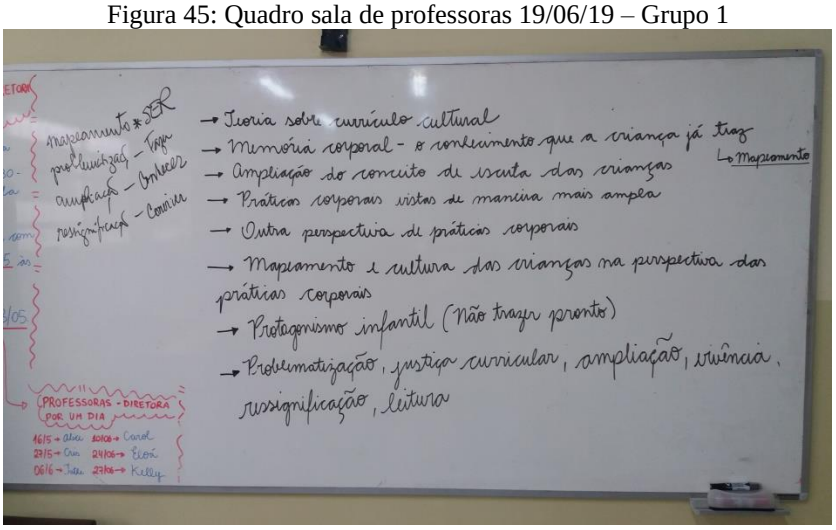
[103] As DCNEI não citam as palavras competências e habilidades; A BNCC aprovada no ano passado, apesar de estar estruturada nessas concepções, no documento da educação infantil, não faz menção a competência e habilidade, mas adota as noções de direito de aprendizagem e desenvolvimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O Currículo Integrador da Infância Paulistana também não adere e não menciona essas noções.

des-idade. (ABRAMOWICZ, 2011) e no *devir-criança* (DELEUZE,1992) como possibilidade de experimentar e explorar outra educação.

Com relação à cultura corporal e o quadro de referência desse território, já relatamos na seção anterior a demanda das docentes para discutir e rever o quadro e a estratégia que utilizamos para atender esse pleito. Apontamos nossa leitura de que o conceito aparecia de forma deslocada e com entendimento distinto daquilo que a área de Educação Física tem produzido. O anúncio que existia no PPP pode ser vinculado a uma concepção de promoção da saúde ou currículo saudável, concebido numa lógica neotecnisista da Educação Física. E se distanciava da concepção do movimento como linguagem, que nutre a perspectiva cultural da Educação Física e com o qual estávamos dialogando em nossos encontros de formação.

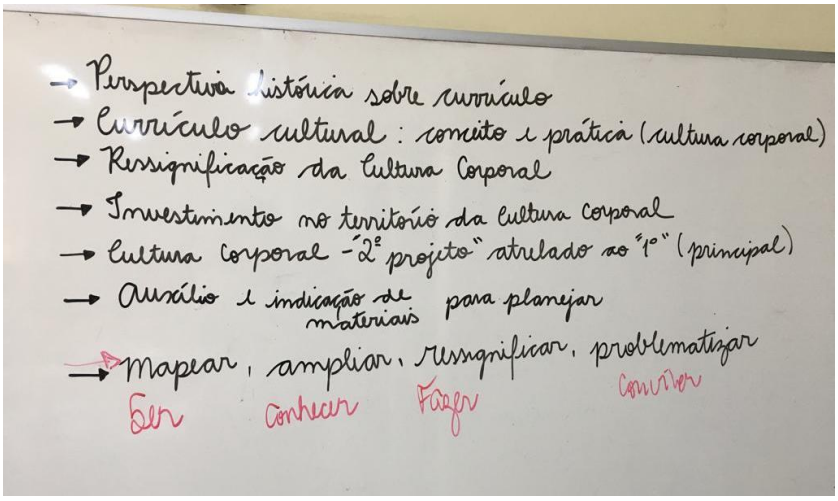
Como já dissemos antes, não colocamos como objetivos das nossas interações modificações específicas no contexto escolar, apesar de reconhecermos que nossos encontros e presença em si, poderiam produzir efeitos diversos. A essa altura, consideramos já ter evidenciado alguns deles, e dado os diversos enunciados das docentes sobre a relação dos conhecimentos que estávamos produzindo e o projeto pedagógico da escola, os diálogos que tivemos e ações que adotamos consideramos oportuno evidenciar algumas implicações diretas das nossas interações na revisão do PPP.

Figura 45: Quadro sala de professoras 19/06/19 – Grupo 1



Fonte: produzida pelo autor

Figura 46: Quadro sala de professoras 19/06/19 – Grupo 2



Fonte: Produzida pelo autor.

As figuras 44 e 45 acima testemunham o movimento de trabalho das professoras nos momentos coletivos de PEA destinados a revisão do PPP durante o ano de 2019 para pensar intersecções dos conhecimentos relacionados com o currículo cultural e outros elementos presentes no documento curricular, nesse caso, uma tentativa de aproximação e/ou vinculação de alguns encaminhamentos didáticos com eixos curriculares que organizam parte da proposta da escola e estão baseados nos quatros pilares para a educação no século XXI, conforme proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

As professoras produziram coletivamente diversas alterações no PPP ao longo de 2019 e disponibilizaram a nova versão para que tivéssemos conhecimento. Explicitamos que, em nenhuma hipótese, estamos capitalizando esse movimento como fruto das nossas interações, mas não deixamos de considerar que em alguma medida, que não temos como e nem queremos mensurar, elas influenciaram, inspiraram, tangenciaram e contribuíram com o processo.

A fim de ilustrar o que pode ter sido uma das principais influências das nossas interações no documento curricular, trazemos abaixo os quadros de referências dos territórios quadra e cultura corporal do ano de 2018 quando iniciamos o campo e no ano de 2020 após nossa saída. Reafirmando que as alterações são de autoria exclusiva das docentes, foram decididas e executadas por elas, numa produção que consideramos caracterizar-se como *atos de currículo*[104] que "nos possibilita compreender como os currículos mudam pelas realizações

[104] Atos de currículo, dentro da sua perspectiva construcionista, se configuram através de ações situadas de atores sociais que, portando e criando sentidos e significados, portanto uma configuração ideológica na sua dinâmica responsível e responsável, inspiração bakhtiniana, se atualizam como possibilidades de alteração de toda e qualquer cena curricular. Trata-se de um conceito eminentemente processualista no campo do currículo. Sua

de seus atores, como atores curriculantes mudam nesse envolvimento, como mudam seus significantes [...]" (MACEDO, 2011, p.145) Assim, nos abstemos de valorar e fazer comparações, deixando a cabo do leitor operar nesse sentido, se assim desejar, pois para nós importa a feitura.

---

potência política vincula-se à necessidade de que os cenários curriculares possam funcionar como agoras curriculantes, ou seja, espaçostempos nos quais todo e qualquer ator social envolvido nas "coisas" do currículo seja ouvido como importante para a democratização de um artefato inventado socialmente e que, ao longo dos séculos vem reproduzindo situações extremamente autocráticas e, com isso, produzindo exclusões. A distribuição do saber curricular é uma das maquinarias pedagógicas das mais perversas com aqueles que não se situam nos segmentos hegemônicos da sociedade. Dessa forma, o conceito de atos de currículo é, ao mesmo tempo, uma construção epistemológica, cultural e político-pedagógica. Implica numa política de sentido sobre como agregar à cena curricular atores político-pedagógicos, suas vozes e ações, numa construção teórico-prática comumente atribuída a especialistas que, em geral, consideram atores sociais, comunidades e instituições não instituídas na hegemonia social como "idiotas culturais" ou epifenômenos. (MACEDO, 2013, p. 429).

Tabela 7: Quadro de referência dos territórios quadra PPP EMEI 2018

TERRITORIO	**QUADRA – GESTORA LENY E LÍGIA**				
Expresse-se através do movimento: Jogos Corporais, Coletivos/Cooperativos, Brincadeiras	Controle, gradualmente o próprio movimento aperfeiçoando seus recursos de deslocamento	Reconheça e respeite características pessoais diferentes das suas (temperamento, habilidades)	Conviva com parceiros de outros grupos nos momentos planejados de jogos e brincadeiras.	Vença desafios corporais	Explore seu corpo, suas habilidades e desafios.
Vivencie a importância dos três estágios corporais: alongamento, o exercício e o relaxamento.					

Fonte: PPP EMEI Nelson Mandela 2018, p. 154

Tabela 8: Quadro de referência dos territórios cultura corporal PPP EMEI 2018

TERRITORIO	GRAMADO| CULTURA CORPORAL – GESTORA MARINA BASQUES				
Investigue seu próprio corpo (composição e constituição)	Explore os cinco sentidos (olfato, tato, paladar, audição, visão)	Desenvolva atitude positiva do seu corpo	Conheça diferentes formas de representação do corpo humano	Perceba a função do corpo no dia a dia	Perceba a função dos órgãos internos.
Vença desafios corporais	Reconheça reações químicas do seu corpo diante de algumas situações	Desenvolva consciência das diferentes posturas corporais durante a rotina e sua importância	Pular, correr, rolar, sentar, engatinhar, andar	Conquistar agilidade e equilibrio	Nomear as partes do corpo e suas funções.
Fazer imitações gestuais e|ou de movimentos	Crie movimentos usando objetos ou o corpo de um parceiro	Produza sons com seu corpo	O corpo e os sentimentos, emoções e necessidades. Reações físicas	Conheça o poder de comunicação do corpo Símbolos e gestos	Conheça princípios básicos de alguns esportes de seu interesse
Explore materiais diversos e os movimentos que eles podem provocar nos corpos (bolas, cordas, etc.)	Envolva-se com parceiros com diferentes estágios de desenvolvimento e de consciência corporal.	Combine dois ou mais movimentos (andar e bater a bola), (andar e puxar, correr e lançar)	Perceba seu corpo tendo como referência um objeto ou colega (frente, atrás, no alto, embaixo,etc)	Aprenda a transformar o ambiente em um cenário para brincar	Crie novas brincadeiras com os brinquedos do parque
Reproduza posturas, fotografias, vídeos e seus movimentos|estática.	Crie registro para os movimentos corporais	Crie registro para as interações corporais	Reconheça disferentes expressões corporais	Cirem sequências corporais para serem reproduzidas	Amplie seu repertório de movimentos
Participe de percurso com sequencias de linhas desenhadas no chão com diferentes movimentos sugeridos.	Conheça o corpo humano e suas possibilidades expressivas				

Fonte: PPP EMEI Nelson Mandela 2018, p. 155

Tabela 9: Quadro de referência dos territórios quadra e cultura corporal PPP EMEI 2020

QUADRA					
Expresse-se através do movimento: Jogos Corporais, Coletivos/Cooperativos, Brincadeiras	Controle, gradualmente o próprio movimento aperfeiçoando seus recursos de deslocamento	Participe de brincadeiras de origem africana e indígena	Conviva com parceiros de outros grupos nos momentos planejados de jogos e brincadeiras.	Vença desafios corporais	Explore seu corpo, suas habilidades e desafios.
Vivencie situações de alongamento, exercício e relaxamento.	Amplie seu repertório de brincadeiras e jogos	Aprenda a ser resiliente perante o resultado de jogos	Colabore na organização dos materiais da quadra	Ressignifique a prática de jogos e brincadeiras incorporando novas regras criadas pelo grupo	Compreenda as regras de um jogo/brincadeira

CULTURA CORPORAL (TEMATIZAÇÃO/ESTUDO DE PRÁTICAS CORPORAIS: BRINCADEIRAS, DANÇAS, LUTAS, ESPORTES E GINÁSTICAS)					
Expresse os conhecimentos que já possui sobre uma prática corporal	Aprofunde os conhecimentos que já possui sobre uma prática corporal	Amplie seu repertório sobre a prática corporal de seu grupo	Recorra a representantes de práticas corporais para ampliar/aprofundar os seus conhecimentos sobre ela	Realize leituras da prática corporal e seus sujeitos praticantes	Aprenda sobre a gestualidade presente em uma prática corporal
Conheça os princípios básicos de uma prática corporal	Interaja com os elementos presentes em uma prática corporal (raquetes, bolas, fitas, tambores, saias)	Envolva-se com diferentes pares nos momentos de vivência	Vivencie práticas corporais	Ressignifique as práticas corporais a partir das experiências do grupo	Crie registros para suas vivências
Reconheça diferentes expressões corporais	Experimente realizar posturas e movimentos da prática corporal estudada	Amplie seu repertório de movimentos/gestos	Verbalize suas impressões sobre as vivências com as práticas corporais	Busque informações em livros, internet, pesquisas nas ruas sobre a prática corporal de seu grupo	Compartilhe com outras turmas/adultos/famílias os saberes sobre a prática corporal investigada

Fonte: PPP EMEI Nelson Mandela 2020,s/p

Segundo gesto da pesquisa....

A avaliação positiva feita pelas professoras e pelas gestoras sobre a formação, a receptividade das docentes e o interesse expresso por todas para participar da segunda etapa da pesquisa, as indicações de continuar os estudos e ter apoio no desenvolvimento das práticas, bem como, as propostas feitas pela diretora da EMEI, ao final do primeiro ciclo de formação em 2018, além de satisfação e alegria, também produziram preocupação, pois ampliaram a nossa implicação com o projeto e os interesses da escola, portanto expandiram a responsabilidade das nossas ações.

Mergulhados nesse contexto e atravessados por todos esses desafios começamos a pensar uma organização que, em alguma medida, atendesse às demandas e propostas da escola, sem implodir totalmente nossos interesses iniciais de investigação, ainda que àquela altura eles já estivessem bastante borrados e misturados aos anseios da equipe pedagógica da EMEI. Assim, buscamos operar com fluidez e abertura aos encontros e acontecimentos no campo, mas nos apoiando e regulando pela própria estrutura curricular existente e também pela nossa condição de tempo e trabalho.

Dado que todas as professoras em regência manifestaram interesse na participação, suspeitamos que fosse muito difícil atuar com as treze (13)[105] ao mesmo tempo. Recorremos à linha do tempo das turmas daquele ano (2018) e consideramos apenas os horários previstos para os territórios *grama* e *quadra*, que no PPP eram concebidos como os *espaçostempos* para realização de atividades relacionadas à cultura corporal (grama) e de jogos e brincadeiras livres ou coordenadas (quadra). E também por serem os territórios majoritariamente indicados pelas docentes no mapeamento 3, ainda que algumas delas tenham claramente anunciado o rompimento dessas "fronteiras" espaciais inventadas no projeto.

Após visualizar as linhas do tempo dos dois turnos e identificarmos os dias e horários em que esses territórios estavam dispostos, produzimos a tabela 10 onde pudemos confirmar o espraiamento dos horários por toda semana, portanto, a impossibilidade de atuar em todos esses momentos. Desse modo, optamos inicialmente por atuar no turno matutino e continuar encontrando as professoras do vespertino nas formações, ou outros horários a combinar, mas sem acompanhar regularmente as atividades das turmas. Essa opção se deu pela configuração

[105] Como já explicamos antes, a escola tinha sete turmas e uma professora em cada turno, são 14 regentes principais, mas uma delas atuava em jornada básica e não participou da formação, por isso não consideramos a participação na segunda etapa.

da rotina de atividades na pós-graduação, que no período contava com realização de disciplinas e reuniões do grupo de pesquisas às quintas e sextas-feiras.

Tabela 10: Dias e horários dos territórios grama e quadra nas linhas do tempo 2018

	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08:00/08:15					
08:15/08:30					
08:30/08:45					
08:45/09:00					
09:00/09:15				QUADRA M2 Tathiana	QUADRA M4 ----------
09:15/09:30		QUADRA M6 Roberta			
09:30/09:45					
09:45/10:00					
10:00/10:15	GRAMA M4 ----------		GRAMA M6 Roberta		
10:15/10:30		GRAMA M7 Lenize			
10:30/10:45				QUADRA M1 Luciane / GRAMA M5 Paula X	QUADRA M5 Paula X
10:45/11:00	GRAMA M2 Tathiana		GRAMA M1 Luciane		
11:00/11:15		QUADRA M3 Marina M			
11:15/11:30			GRAMA M3 Marina M		
11:30/11:45	QUADRA M7 Lenize				
11:45/12:00					
12:00/12:15					
12:15/12:30					
12:30/12:45					
12:45/13:00					
13:00/13:15				QUADRA T3 Alice	
13:15/13:30					
13:30/13:45					
13:45/14:00				QUADRA T2 Lígia	QUADRA T7 Priscila
14:00/14:15				QUADRA T4 Ana Cristina	
14:15/14:30		QUADRA T5 Jesiane			
14:30/14:45			QUADRA T6 Kelly		
14:45/15:00					QUADRA T1 Carol
15:00/15:15					
15:15/15:30					
15:30/15:45					
15:45/16:00					

Fonte: Elaborador pelo autor.

Nesse cenário, disponibilizamos as manhãs das segundas e quartas-feiras, por serem os dias e horários em que conseguiríamos contemplar o maior número de docentes, no caso, todas que atuavam no matutino e participaram das formações (06). Assim, também conseguimos preservar o interesse inicial de produzir parte da investigação em parceria de uma “artista/autora” do currículo cultural, nesse caso a professora Marina Masella. Então,

passamos a frequentar a EMEI nas manhãs de segunda e quarta-feira das 7:00 às 12:30[106] da última semana de julho até a primeira de dezembro, além das quatro datas dos encontros de formação em JEIF. Essa frequência ampliou nossas interações com a comunidade, nos deixando ainda mais próximos das pessoas, especialmente, das professoras e crianças. Isso também potencializou o sentimento de pertencimento e o compromisso com o projeto da EMEI. Realizamos interações com cinco (5)[107] turmas, em uma delas apenas um dia[108], em duas de forma irregular (Lenize e Roberta), e em outras duas com total regularidade (Tathiana e Marina Masella).

O objetivo desse segundo movimento da pesquisa foi desenvolver, em parceria com as professoras, tematizações de práticas corporais na perspectiva do currículo cultural da Educação Física, a partir da compreensão que estávamos tendo da proposta, até aquele momento. Planejar, desenvolver e avaliar juntos os acontecimentos para pensar as potências, as possibilidades, os desafios, e também as ausências da nossa *escrita-currículo* com as crianças pequenas. E produzir com as crianças e a partir das ações e reações delas, outros *saberesfazeres* com as práticas corporais e a cultura corporal na EMEI.

Com esse desafio participamos de quatro (04) tematizações no segundo semestre de 2018, e posteriormente, mais uma vez movidos pelas avaliações e demandas da instituição e das docentes, bem como, pelo compromisso que assumimos com o grupo, demos continuidade às atividades em 2019, desta vez para colaborar com as professoras do turno vespertino. Com isso, também participamos de outras sete (07) experiências desenvolvidas no primeiro semestre de 2019, mas apenas em duas delas de forma regular acompanhando integralmente a tematização, as outras cinco com colaborações mais irregulares e/ou pontuais por diversos fatores.

Tabela 11: Tematizações em colaboração docentes e pesquisador 2018 e 2019

2º Semestre de 2018		
Grupo	Professora	Tema
M1 – Urano	Lenize	Funk
M2 – Vênus	Roberta	Brincadeiras
M5 – Saturno	Marina Masella	Futebol
M6 – Terra	Tathiana	Brincadeiras Africanas

[106] Esse horário foi necessário para também possibilitar conversas com as docentes antes da entrada das crianças que ocorria às 8h ou após a conclusão do turno 12h. Usamos esses tempos para planejar, organizar, avaliar, selecionar materiais, produzir registros, etc.

[107] A professora Luciane afastou-se por motivos de saúde, por isso não conseguiu participar desse momento.

[108] Nesse caso a professora me convidou para ir à sala apenas um dia depois não deu continuidade. Apesar de participar das formações e ter assinado o TCLE, concordando em participar, posteriormente, preferiu não autorizar a divulgação do seu nome na pesquisa.

1º Semestre de 2019		
T1 - Ivone Lara T2 - Leci Brandão T3 – Dandara	Thamires Priscila Ana Cris	Samba Samba Lutas
T4 - Clementina de Jesus	Carol	Jongo
T5- Lia de Itamaracá	Ligia	Ciranda
T6 - Sandra de Sá T7 – Elza Soares	Kely Alice	Dança (Música Preta Brasileira) Dança (Frevo)

Fonte: elaboração do autor.

Cabe registrar ainda que no segundo semestre de 2018 a professora Alice realizou uma tematização da capoeira, sobre a qual nós conversamos e trocamos ideias em alguns momentos. E no primeiro semestre de 2019 as professoras do matutino continuaram experimentando realizar tematizações de outras práticas, como: corrida e patinete – Luciane; forró – Solange; brincadeiras de casinha – Gabriela; basquete – Roberta; ginástica – Tathiana; e queimada – Lenize. Sobre as quais também conversamos, especialmente, nos encontros de formação, e em comunicações nos corredores, no parque ou por mensagens trocadas por aplicativo de telefone.

Se identificamos nas observações iniciais realizadas no primeiro semestre de 2018 e também nas respostas ao mapeamento 1, como já anunciamos anteriormente, que havia uma hegemonia das brincadeiras, como práticas corporais que ocupavam os tempos de gramado e quadra, vislumbramos um cenário completamente diferente, principalmente, no primeiro semestre de 2019, com diferentes práticas corporais ocupando o currículo, as danças (samba, jongo, ciranda, forró, MPB e frevo), os esportes (basquete e corrida), as brincadeiras (de casinha, queimada e patinete), a ginástica e as lutas.

Pesquisas realizadas por Neira (2011; 2018a) identificam que professoras e professores que assumem colocar o currículo cultural da Educação Física em ação, buscam uma distribuição equilibrada das práticas corporais no currículo por influência do princípio da *justiça curricular*. Apoiado em Torres Santomé (1998) também afirma que “uma seleção cuidadosa da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica que será abordada legitima diversos saberes culturais e, em função disso, os alunos e alunas podem entender a heterogeneidade social mediante a democratização das políticas de identidade, isto é, do direito às diferenças”. (NEIRA, 2018a, p. 49). Considerando o contato com esses conhecimentos nos momentos de formação, é possível que as docentes também tenham sido influenciadas por essas ideias.

As dinâmicas do cotidiano escolar e as singularidades das docentes e crianças imprimiram ritmos e fazeres diferentes em cada turma. Nossas interações também se deram de distintas formas, intensidades, tempos, frequências, interferências, diálogos, etc. Quando

percebemos a amplitude das nossas interações no campo e os limites de tempo e volume de trabalho, resolvemos limitar nossos registros a algumas das tematizações. Isso porque também queríamos considerar as crianças como participantes da pesquisa, portanto, precisávamos de um registro cuidadoso do percurso e das falas infantis. Considerando que as turmas são compostas por 29-30 crianças, resolvemos restringir os registros dos acontecimentos e das ações e reações das crianças a apenas dois grupos.

No segundo semestre de 2018, resolvemos adotar como critério para definir os dois grupos a proximidade das docentes com a proposta. Assim, estabelecemos parceria com a professora que estava mais próxima por conhecer e participar do GPEF (Marina Masella) e outra com a professora que mais anunciou distanciamento durante a formação (Tathiana). Além disso, essas também foram as docentes que demonstraram maior interesse na parceria e que iniciaram primeiro as tematizações, logo na primeira semana de agosto, portanto, poderíamos ter mais tempo e oportunidade de interagir com as turmas.

No primeiro semestre de 2019 repetimos o mesmo critério, docentes que demonstravam graus de afinidade e compreensões diferentes da proposta. Nesse caso a professora Alice, além de ter sido parceira de turma da Marina, também realizou uma primeira iniciativa de tematização com a capoeira no ano anterior. E a professora Ana Cristina, que anunciou mais preocupações ao longo das formações. De igual modo, também foram as docentes que iniciaram primeiro as tematizações e logo nos convocaram, possibilitando mais tempo de interações.

Nesse segundo movimento de investigação, arriscamos nos inspirar nas ideias e experiências de *pesquisa nos/dos/com os cotidianos* tendo como referência os trabalhos de Ferraço (2003, 2007, 2016), Ferraço e Alves (2015) e Ferraço, Soares e Alves (2018). Para esse/as pesquisador/as,

> (...) as Pesquisas nos/dos/com os cotidianos, apesar da heterogeneidade de temas e de maneiras de fazer, buscam, em comum — um comum criado a partir das/com as diferenças, solidariedades e frequentações de seus pesquisadores —, dar visibilidade aos saberes e maneiras de fazer ordinários tecidos cotidianamente nas escolas e nas múltiplas redes educativas, no entrelaçamento das diversas redes que constituem cada um e todos os seus *praticantespensantes*. (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p.96).

Como tentamos evidenciar antes, mais uma vez ficamos diante do interesse declarado pelas docentes de participar da pesquisa, mas desta vez, com uma interação maior, que consistia em compartilhar espontaneamente conosco os *temposespaços* pedagógicos das turmas para produzir juntos tematizações das práticas corporais na perspectiva cultural da

Educação Física. Acreditamos que essa condição nos permitiria *pensarfazer* com os/as *praticantespensantes* e não *para* ou *sobre* eles/elas, algo que Ferraço (2003) considera importante nas pesquisas e que para ele implicaria superar as abordagens que privilegiam os protagonismos, as individualidades e/ou as personificações, indo ao encontro dos processos, das relações, das redes tecidas.

Alves (2001) indicou alguns movimentos fundamentais de preparação para pesquisadores nos/dos/com os cotidianos escolares, entre eles, a necessidade de *mergulhar com todos os sentidos no que desejamos estudar* e de uma nova maneira de escrever que ela sugeriu chamar de *narrar a vida e literaturizar a ciência*. Ferraço (2007, p. 86) destacou que nas pesquisas com os cotidianos o uso das narrativas tem sido uma possibilidade "de uma aproximação menos estruturante, menos edificante para a vida ali vivida e, por consequência, possibilidades de expressão das redes tecidas nessas vidas".

> As narrativas envolvem, ao mesmo tempo, diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores e diferentes relações de *fazeressaberes* desses narradores praticantes que são. (...) Então, trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de *autoria*, *autonomia*, *legitimidade*, *beleza* e *pluralidade de estéticas* dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas mostra-se como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como *autoresautoras*, também protagonistas dos nossos estudos.

Alves e Garcia (2002, p. 274) defenderam que,

> É preciso, pois, que incorporemos a ideia de que, ao dizer uma história, somos "narradores praticantes" traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar [g. n.]. Exercemos, assim, a "arte de contar histórias", tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não? (...).

Atravessados por essas ideias, passamos a apresentar as *práticasteorias* que realizamos *com* essas professoras e suas turmas, tentando evidenciar como se deu a *escrita-currículo* de cada tematização e as redes de *fazeressaberes* tecidas na vida vivida com cada grupo. A argumentação de Alves e Garcia (2002) nos alerta que não é possível contar histórias, produzir *narrativasimagens* sem incluir nossa versão dos acontecimentos. Ferraço e Alves (2015) chamam atenção dos limites da nossa escrita e da necessidade de assumir a condição de inacabamento e abertura de nossos textos.

> Mesmo com todo o empenho e determinação de pesquisadores comprometidos, como *sujeitosindividuaiscoletivos* que se pensam "com" os cotidianos, ainda somos nós que, ao escrever sobre nossas pesquisas decidimos que *imagensnarrativas*, que *fios*, que *lembranças*, que *histórias* se tornarão presentes aos "olhos" dos nossos leitores. Somos alguns poucos que, ao ousar "invadir" os cotidianos das escolas na tentativa de falar aos que ainda não se deram conta de que nada lá é lugar comum, repetição ou obviedade, acabaremos por decidir quais serão as "marcas" dos cotidianos a serem impressas em nossos textos. Então, precisamos assumir nossos limites não como problemas, mas como *condições necessárias* aos estudos "com" os cotidianos. Faz-se necessário entender a permanente condição de inacabamento e abertura de nossos textos (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 314-315).

Tentamos produzir as narrativas junto com as docentes, mas apenas uma delas compartilhou a escrita e produziu um vídeo, as outras apenas fizeram revisões e sugestões nos textos e vídeos que produzimos e compartilhamos. As quatro histórias enfatizam as reações e falas infantis e evidenciam as redes de *fazeressaberes* tecidas com os praticantes do/no cotidiano enquanto buscávamos inventar ações curriculares culturalmente orientadas da Educação Física na Educação Infantil.

Importante mencionar que dirigimos atenção, especialmente, para a enunciação – ato de falar – (CERTEAU, 1994), mas também para as gestualidades e silêncios durante as atividades desenvolvidas ao longo das tematizações, ou seja, nas diversas rodas de conversas, nas diferentes vivências, nos momentos de assistência aos vídeos ou de leituras de textos, livros e imagens, nas inúmeras interações que permitiram as enunciações de saberes das crianças. Lembramos que esses momentos foram gravados, filmados ou apenas registrados com a escrita de notas em diário de campo ou de áudios no celular e esses materiais subsidiaram nossa escrita.

A tematização do futebol com a professora Marina e o Grupo Saturno... [109]

O grupo Saturno era composto por vinte e nove (29) crianças entre 4, 5 e algumas completando 6 anos. No primeiro semestre a turma havia tematizado o samba e o projeto didático naquele ano tinha como tema o centenário de Nelson Mandela, as crianças estavam estudando a vida desse importante líder africano. Durante as férias de julho encontramos a professora Marina por ocasião do VII Seminário de Educação Física promovido pelo GPEF, na FEUSP, e ela nos relatou que ainda não havia decidido qual seria o próximo tema de estudo para o território da cultura corporal.

Tivemos acesso e compartilhamos com a professora uma reportagem[110] que trazia comentários sobre a importância do esporte no projeto de união da África do Sul liderado por Mandela. No retorno do semestre, no final de julho, quando nos reunimos com Marina ela comentou que leu a reportagem e que havia considerado tematizar o futebol, pensamos que: 1) algumas crianças sempre brincavam de futebol nos horários de parque, vários objetos se tornavam bolas nos pés das crianças, muitas usavam camisas de times e falavam sobre o esporte na escola, contudo, esses movimentos eram quase exclusivos dos meninos; 2) Em 2018 ocorreu a Copa do Mundo de futebol, e alguns dias de jogos da seleção brasileira não houve suspensão de aulas e as partidas foram assistidas na escola, em momentos coletivos e festivos com todas as turmas reunidas em frente ao telão, esses acontecimentos também mobilizaram bastante as crianças em torno do tema; 3) Havíamos identificado na reportagem uma vinculação entre o tema e Nelson Mandela que acreditava que "o esporte tem o poder de mudar o mundo, o poder de inspirar e de unir um povo de uma forma difícil de conseguir de outra maneira[111]" por isso, apostou nos esportes, especialmente, no rúgbi e no futebol, como estratégia para unir o povo e combater os efeitos do *apartheid*[112]. Portanto, poderíamos reconhecer e valorizar o patrimônio cultural corporal das crianças e articular o tema com o projeto pedagógico.

---

[109] Duas versões de relatos dessa experiência foram recentemente publicadas. Em capítulo do livro NEIRA, M. G. (Org.) *Escrevivências da Educação Física cultural*. São Paulo: FEUSP/USP, 2020, p. 174-183. Disponível para download gratuito em: http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/491. E em periódico MASELLA, M. B.; DUARTE, L. C. É GOOOLLL! Narrando uma tematização de futebol na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Física escolar*, Curitiba. Ano VI, v. I, p. 99-116, jul. 2020. Também há uma versão em vídeo que compõe material empírico dessa tese, disponível no canal do YouTube do GPEF-FEUSP https://www.youtube.com/watch?v=iuXhrfIpiXc

[110] http://trivela.uol.com.br/nos-100-anos-de-mandela-como-o-futebol-tambem-foi-importante-em-seu-projeto-de-uniao/

[111] Trecho mencionado em discurso de Nelson Mandela durante copa do mundo de rúgbi de 1995.

[112] *Apartheid* é uma palavra do idioma africânder que significa separação. Foi o nome dado ao sistema político que esteve em vigor na África do Sul entre 1948 e 1994 e que exigia a segregação racial.

Pensamos que os objetivos iniciais deveriam ser: vivenciar o futebol; e ampliar e aprofundar conhecimentos sobre essa prática corporal. E ficaríamos atentos aos acontecimentos, encontros, falas, silêncios e gestualidades das crianças que, certamente, produziriam outras intenções, discussões e possibilidades. Começamos a pensar em como iniciar a tematização, Marina falou de perguntar o que sabiam sobre Futebol. Consideramos que talvez fosse a forma mais comum de começar, e sugerimos uma roda de conversa sobre a copa do mundo, lembrando que eles viram jogos na escola, perguntando se eles viram outros jogos no período das férias, se sabiam quem ganhou e se ouviram algo sobre o time campeão. Mencionamos que um dos elementos mais comentados sobre a equipe francesa foi a nacionalidade de jogadores, que gerou discussões sobre os processos de migração. Marina concordou, e pensou em trazer algumas imagens da seleção francesa para uma roda de conversa inicial.

No primeiro dia (01/08/18) iniciamos o momento de cultura corporal, por volta das 11h. Na roda de conversa em sala, Marina sugeriu que nos apresentássemos e falássemos porque estávamos ali. Falamos nosso nome e como gostaríamos de ser chamado (Léo). Logo as crianças falaram que esse também era o nome de um dos colegas. Falamos que éramos um professor, colegas da Marina e demais professoras e estávamos fazendo uma pesquisa, para saber mais sobre o momento de cultura corporal, o que eles faziam nesse tempo e o que pensavam sobre ele. Mais uma vez perguntamos se as crianças permitiam que nós participássemos desses momentos e se poderiam nos ajudar[113]. Alguns segundos de silêncio, olhares atentos, curiosos e de estranhamentos e algumas crianças saíram falando: *"a gente brinca", "a gente faz muitas coisas", "futebol".* Após confirmar se estava tudo bem com nossa participação e que o grupo estava disposto a nos ajudar, Marina retomou a fala perguntando às crianças o que haviam feito na cultura corporal no primeiro semestre, eles responderam que estudaram o samba. Então a professora disse que agora iríamos descobrir coisas novas sobre o futebol. A partir daí...

> Aisha[114]: *mas no futebol não tem nada diferente*.
> Allan: *tem sim.*
> Várias crianças falam juntas: *tem o gol; tem pênalti; tem Juiz; tem falta*.
> Marina: o que aconteceu no nosso planeta esse ano?

---

[113] Essa ação foi realizada no início das interações com todos os grupos. Buscamos nos apresentar, explicitar nossa atividade de pesquisa e verificar a permissão e interesse das crianças com a nossa participação. Ainda que tenha havido falas e reações com pequenas diferenças, todos os grupos permitiram nossas interações. Por guardarem grande semelhança, optamos por não descrever esses momentos nas próximas narrativas.

[114] Os nomes registrados nos diálogos são reais. Quando utilizamos as palavras "criança", "crianças" ou "várias crianças" é porque não foi possível identificar exatamente o autor da fala, nos áudios gravados ou anotações realizadas pelos docentes.

... Silêncio...
Marina: qual foi o campeonato de futebol que aconteceu antes das férias?
Lucas: *campeonato brasileiro.*
Várias crianças: *copa do mundo!*
Marina: e o que é a copa do mundo?
Bia: *a copa do mundo representa o nosso país.*
Paula: *quem ganha a copa do mundo ganha um troféu.*
Marina: e quem ganhou a copa do mundo?
Várias crianças: *a França!*
Marina: e vocês conhecem alguma coisa da França?
Várias crianças: *tem uma torre; a Ladybug já foi na França; fala francês.*
Marina: vocês conhecem alguns jogadores da França?
Lucas: *Alaoui.*
Allan: *Mbappé é camisa 10.*
Marina: como eram os jogadores da França?
Aisha: *eles eram pretos.*
Isabelly: *eles eram brancos e negros.*
Aisha: *tinha um negão de barba*.
Léo: a pró Marina disse que vocês assistiram jogos da copa aqui na escola?
Várias crianças: *sim!*
Léo: e pra quem vocês torceram?
Várias crianças: *Brasil, Brasil, Brasil!*
Léo: por que vocês torceram pelo Brasil?
Crianças: *porque é nosso time, nosso país*.
Léo: então vocês torceram pelo Brasil por que são Brasileiros?
Crianças: *sim!*
Léo: todo mundo nessa turma nasceu no Brasil?
Crianças: *sim!*
Criança: *prô, o Yheyson nasceu no Brasil?*
Marina: Yheyson, você lembra o nome do país que você nasceu?
Yheison: *Abraão e Angélica.*
Marina: Esse é o nome dos pais do Yheyson, eles não nasceram no Brasil eles nasceram na Bolívia.
Criança: *é boliviano!*
Léo: então agora que o Yheyson tá aqui, quando ele crescer ele vai poder jogar no Brasil e na Bolívia. O que vocês acham?
Marina: o Yheyson pode jogar no time do Brasil ou da Bolívia?
Crianças: *na Bolívia*
Criança: *nos dois*
Criança: *em qual ele quiser*.
Léo: será que todos os jogadores da seleção brasileira nasceram no Brasil?
Crianças: *sim!*
Léo: e da França, será que todos nasceram na França?
Crianças: *sim!*
Léo: como a gente pode saber isso?
Criança: *pode ver no Google*.
Marina: então a gente pode fazer uma pesquisa.
Léo: vamos aprender futebol com a França porque eles são os melhores.
Bia: *não, o Brasil é melhor.*
Marina: eu acho que podemos aprender com os dois.

No encontro seguinte dividimos a turma para fazer as pesquisas, um grupo saiu da sala para usar computadores e acessar a internet e o outro ficou na sala acessando jornais e revistas. As pesquisas extrapolaram informações sobre a nacionalidade dos jogadores brasileiros e franceses, especialmente, no contato com os jornais e revistas. As crianças foram incentivadas a identificar elementos do futebol e enquanto manipulavam os materiais

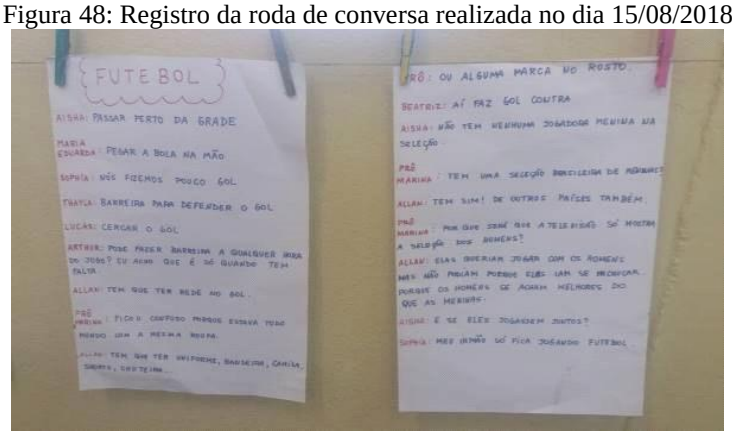
identificaram jogadores (Neymar, Mbapê, Pelé...), o juiz, os times (Corinthians, Brasil, França, Palmeiras...), a torcida, o gol, mostravam e falavam para os colegas e para o professor.

Figura 47: Atividade de pesquisa em jornais, revistas e na internet no dia 08/08/218 (fotomontagem)

Fonte: Produzidas pelo autor

Para dar continuidade decidimos propor uma vivência do futebol na quadra da escola, a professora falou com as crianças que fariam o jogo na quadra e perguntou como elas iam se organizar. Animadas com a proposta, as crianças disseram que era só dividir os times e jogar. Ao chegarem à quadra logo pegaram a bola e iniciaram o jogo. Corre, puxa, cai, todo mundo em cima da bola, cai, levanta, chora, reclama, chuta, grita, empurra, chuta novamente, correria atrás da bola... Muitas coisas aconteceram. Depois uma roda de conversa onde as crianças falaram sobre alguns acontecimentos, a professora anotou e fez questões, como podemos ver no registro abaixo.

Figura 48: Registro da roda de conversa realizada no dia 15/08/2018



Fonte: produzida pelo autor.

Retomando os registros e resultados das pesquisas iniciais, selecionamos um texto da revista Placar que destacava e celebrava a diversidade étnico-racial da equipe francesa como um dos pontos fortes para a conquista da taça e mencionava como um dos aspectos positivos dos processos migratórios. No período, estavam em evidência os movimentos contrários e discursos radicais, propondo construção de muros e outras medidas para conter a imigração. No Brasil, notícias diárias sobre a entrada de venezuelanos pela fronteira, as dificuldades e conflitos em Pacaraima/RR. Conversamos com as crianças sobre esses movimentos migratórios, e mais uma vez, o Yheison e sua família, foram considerados em nossa conversa como um exemplo dessa realidade.

Figura 49: Roda de leitura e conversa dia 22/08/2018 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Programamos para os momentos seguintes a assistência de trechos de jogos de futebol profissional masculino e feminino e durante a exibição dos trechos desafiamos as crianças a prestarem atenção no que acontecia e conversamos sobre elementos do jogo, especialmente, sobre as regras. Conversamos na medida em que aconteciam nos jogos em assistência, por exemplo, as faltas, a barreira, o pênalti, lateral, tiro de meta, escanteio. Também fizemos outro momento de conversa sobre as regras básicas utilizando um tabuleiro de jogo de botão.

Figura 50: Atividade sobre característica do jogo e regras (fotomontagem)

1 2

Fonte: produzidas pelo autor.
Legenda: 1. Assistência de vídeo de jogos masculino e feminino em 29/08/18; 2. Conversa sobre regras com apoio do tabuleiro do futebol de botão no dia 05/09/18.

Para retornar a vivência corporal da prática, fizemos mais uma roda na quadra e conversamos com as crianças sobre como organizar a atividade. O primeiro tema foi sobre a bola para o jogo, pois a bola da escola havia desaparecido, problematizamos o "sumiço" e o prejuízo coletivo dele, e os tipos de bolas que podemos usar para jogar. Na sequência Lucas propôs dividir a turma em três times, após mais um tempo de conversa, sobre formas de realizar a divisão da turma, o grupo optou por uma sugestão do professor, que consistia em atribuir números às crianças e depois reunir em times as crianças que ganharam os mesmos números. Começamos a atribuir os números (1, 2,3; 1, 2,3...) e no momento que atribuímos um número para Giovanna (criança com deficiência múltipla e usuária de cadeira de rodas) algumas crianças riram e outras imediatamente reagiram dizendo que ela não ia jogar. Quando perguntamos por que, algumas crianças disseram *"ela não vai jogar", "ela não sabe jogar", "ela não pode", "ela só fica na cadeira de rodas"* e outra criança disse *"ela pode sim, ela joga com a Priscila"* e a professora apoiou dizendo *"exatamente, cada um joga com o seu jeito"* e seguimos com a atribuição dos números e divisão dos times.

Com os grupos separados as crianças tiveram que decidir o nome dos times e quais deles começariam jogando. Após muitos gritos de *Brasil, Flamengo, Corinthians, Brasil, eu, nós*... As crianças sugeriram e optaram por sorteio com a brincadeira *Joquempô* para decidir quem começaria jogando, e depois, usaram esse mesmo recurso, para outras decisões durante a partida. Durante o jogo, as atividades anteriores pareceram não ter surtido nenhum efeito para a maioria das crianças, mais uma vez: correria atrás da bola, chute, empurra-empurra, choro, reclamação, gol, mão, machucado, isso vale, isso não vale... Ao longo do jogo fomos problematizando as regras: quem começa o jogo? Onde começa? Foi falta ou não foi? Onde cada time faz gol? Foi pra fora, quem chutou? De quem é a bola? Pode pegar com a mão? Esse é seu time? Na conversa final, as crianças reivindicaram a presença do juiz e reclamaram dos colegas que batem e não tocam a bola para ninguém.

Figura 51: Vivência com bolinha de plástico no dia 12/09/18 (fotomontagem)

Fonte: produzida pelo autor.

Na semana seguinte propusemos nova vivência e logo quando chegamos à quadra...

Sophia: *Léo, antes de jogar precisamos do aquecimento*.
Crianças imitam os movimentos da Sophia.
Allan: *os jogadores fazem assim, oh*! (demonstra fazendo gesto de corrida)
Crianças imitam o Allan.
Léo: para que serve o aquecimento?
Criança: *para não ficar cansado*.
Criança: *para não se machucar*.
Criança: *para jogar mais tempo*.
Léo: da outra vez que jogamos não fizemos aquecimento. Vocês ficaram cansados?
Crianças: *não*.
Paula: *um pouco*.
Criança: *eu também, um pouco*.
Léo: aqui na escola precisa de aquecimento ou só os jogadores profissionais?
Crianças: *só os profissionais*.
Paula: *todas as pessoas precisam fazer aquecimento*.
Léo: vocês concordam com a Paula? Quem concorda levanta o braço.
Algumas crianças erguem os braços.
Léo: quem não concorda levanta o braço.
Algumas crianças erguem os braços.
Allan discordou da Paula, mas na hora de explicar porque, falou que era importante fazer o aquecimento.
Léo: parte do grupo acha importante e parte do grupo não acha importante, e agora? Vamos investigar mais sobre isso?
Marina: acho que sim, podemos investigar mais sobre isso depois.

Relembrando o jogo da semana anterior focalizamos as dificuldades com a bola e a identificação dos times, durante a conversa Allan sugeriu que *"as crianças podem dizer umas para as outras se são do time"*, outra criança disse que *"a prô Marina e o Léo podem dizer de qual time cada criança é"* e a Thaila sugeriu que *"as crianças que estão com a blusa da escola fazem um time e as que estão com outra roupa fazem outro"*. Perguntamos para as crianças como identificamos os times nos jogos que vemos na televisão e o Pedro falou *"pela roupa e pelos números"*. Mencionamos que as crianças tiveram boas ideias, e mostramos para elas uma bola e coletes que levamos para utilizar durante a partida.

Novamente nos organizamos e iniciamos a vivência na quadra, desta vez, utilizando os

coletes para identificar os times. As crianças ainda correm todas de uma vez em cima da bola, mas algumas conseguem olhar e esperar. Quando a bola sai na lateral ou na linha de fundo usam os pés para repor a bola em jogo, várias correm em cima da bola quando sai da quadra, algumas crianças ainda empurram bastante, as crianças ainda não marcam falta, mesmo quando caem ou são empurradas. O primeiro grupo que esperou para jogar fez comemoração chamando o outro de time de perdedor. Hoje um time conseguiu fazer gol, e também houve gol contra. Marina marcou um pênalti porque uma criança colocou a mão na bola bem perto do gol.

Figura 52: Vivência com coletes no dia 19/09/18 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor

Pensando na reação de algumas crianças quanto à participação da Giovana na vivência decidimos continuar a tematização com a assistência de alguns vídeos com pessoas com deficiência praticando futebol de diferentes formas. Relembramos com as crianças o dia em que o grupo questionou a participação da Giovanna na atividade e mostramos os vídeos. Durante a exibição chamamos atenção para algumas cenas e depois voltamos para sala para conversar sobre o que assistimos.

Marina: O que vocês observaram nos vídeos? O que ficou marcante para vocês?
Gustavo: *eles usam uma bola grande.*

Léo: quem que usa bola grande Gustavo?
Gustavo: *os que estavam na cadeira de rodas. E tem uma coisa na cadeira de rodas, na frente para proteger, os meninos que não tem as pernas eles usam um skate com um chinelo pra jogar bola.*
Marina: e eles põem o chinelo onde?
Crianças: *na mão.*
Aisha: *no jogo que tinha os homens sem uma perna o goleiro tinha as duas.*
Marina: você observou isso, porque será que o goleiro tem as duas pernas?
Aisha: *porque é para eles defenderem*.
Sofia: *eu observei que as pessoas que usam cadeira de rodas têm que usar aquele negócio na frente pra proteger.*
Léo: ah! você viu que tem uma coisa na frente cadeira de rodas?
Allan: *é uma barreira, uma barreira quadrada, e a cadeira anda sozinha*.
Marina: como será que ela anda sozinha?
Criança: *ela é automática*.
Criança: *eletrônica, mas não descarrega.*
Beatriz: *eu observei que eles colocam um chinelo na mão*.
Léo: por que será que eles colocam um chinelo?
Criança: *porque o chão é sujo*
Criança: *mas eles não têm pé*
Criança: *eles nasceram assim ou ao longo da vida aconteceu algum acidente e eles ficaram assim?*
Gabriel Henrique: *se eles não colocarem o chinelo na mão vão machucar.*
Gustavo: *tem um número no fundo da cadeira de roda.*
Aisha: *porque os moços que usam skate não usam a cadeira de roda?*
Léo: olha só, vocês ouviram a pergunta da Aisha?
Marina: fala novamente Aisha
Aisha: *porque os moços que usam skate não usam a cadeira de roda?*
Allan: *aqueles que tem caneleira, aqueles de camisa azul e vermelha não tinha número.*
Marina: mas agora a gente está falando da pergunta da Aisha. O que vocês acham?
Paula: *porque eles não têm dinheiro.*
Criança: *cadeira de roda é mil reais.*
Léo: vocês ouviram de qual país eles eram?
Crianças: *da África.*
Marina: qual país? De Gana, um país da África.
Gustavo: *eles não conseguem ficar na cadeira de roda porque não tem a perna, então eles não conseguem levantar.*
Marina: mas a Giovanna não consegue levantar e como a gente a coloca na cadeira?
Gustavo: *mas ele é adulto pró.*

Chamamos atenção das observações do grupo e fazemos síntese, depois provocamos com relação a um dos vídeos que as crianças não falaram, do futebol para cegos.

Criança: *usando vendas.*
Criança: *tapa olho.*
Marina: por que coloca venda nos olhos dela?
Gustavo: *para elas não verem nada.*
Explicamos sobre a diferença de visão.
Marina: a Paula tá perguntando se colocasse óculos eles iam enxergar.
Marina retoma e explica o uso dos óculos citando exemplo dela e meu.
Criança: como elas fazem para encontrar a bola se eles não enxergam?
Allan: *eles olham*.
Léo: mas se eles não enxergam Allan? Você não prestou atenção Allan?
Allan: *prestei sim, você que não prestou, se cuida Leonardo, cuida da sua vida.*
Léo: Estou cuidando, participando da roda e prestando atenção agora.
Continuando a conversa Marina perguntou se quando a gente fecha os olhos consegue continuar escutando, e propôs o grupo fechar os olhos e experimentar. Ao retomar a questão.
Allan: *eles sentem*.
Marina: sentem como?
Criança: *eles ouvem*
Marina: isso, eles ouvem.
Criança: *o barulho de um pandeiro.*

> Marina falou dos guizos explicando sua função. Depois retomamos fazendo nova síntese sobre as diferentes pessoas e formas de jogar futebol que assistimos nos vídeos e falamos sobre os nomes. (Futebol de 5, futebol de 7, futebol para amputados, futebol para deficientes intelectuais, futebol para surdos, power soccer ou futebol e cadeira de rodas).

Na semana seguinte propusemos uma roda de conversa, relembramos as atividades do último dia, depois iniciamos apreciação e leitura de imagens relacionadas aos "tipos" de futebol que visualizamos nos vídeos da semana passada e também de outros ainda não mencionados pelas crianças. Ao visualizar e interagir com as imagens as crianças fizeram muitas leituras, identificando características, fazendo perguntas, levantando hipóteses e ideias sobre as imagens e os jogos. Na sequência da roda propusemos às crianças montar um mural com as imagens, de início elas resistiram e não manifestaram grande interesse pela proposta, fizemos novas perguntas e argumentações e voltamos para as mesas distribuindo as imagens e tesouras para elas mesmas recortarem as imagens, depois colocamos um tubinho de cola de cada lado e as crianças foram, uma a uma, colando as imagens que haviam recortado. Quando terminamos visualizamos juntos e perguntamos se achavam que estava pronto, e se poderíamos expor para as outras turmas verem. As crianças mencionaram que faltava escrever e que também podiam desenhar, então decidimos que ficaria exposto apenas na sala e que retomaríamos outro momento.

Figura 53: Leitura de imagens e montagem de painel no dia 03/10/18 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Retomamos as vivências com o futebol de botão e o pebolim, conversamos com as crianças sobre essas brincadeiras, todas elas já conheciam o pebolim, pois existe um na brinquedoteca da escola. Já o botão, poucas crianças conheciam e/ou haviam brincado com o jogo. Levamos um jogo novo, com 10 seleções, abrimos a caixa junto com as crianças e elas montaram, colando as figurinhas que identificava cada time, de acordo com a cor indicada. Dividimos a turma em grupos de quatro crianças para experimentar os brinquedos. Como só

havia uma tábua de botão, também utilizamos as mesas e o chão para jogar e revezamos os grupos. A dinâmica ficou bastante intensa na sala, muito barulho, muitas interações, muita experimentação com os brinquedos, disputas, alegria, atenção, confusão, negociação, dicas sobre os jogos e mediações.

Figura 54: Vivência com pebolim e jogo de botão no dia 10/10/18. (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Na semana seguinte as vivências foram no gramado, dividimos a turma em dois grupos, enquanto um jogava golzinho, com acompanhamento e mediação da professora, o outro brincava de bobinho e embaixadinha com auxílio do professor, depois de dez minutos, os grupos trocaram de atividade. No espaço do gramado existem árvores, e algumas crianças também aproveitaram para escapar da atividade, subir nas árvores e catar amoras. Durante a atividade duas crianças brigaram por causa da bola, na roda final falamos sobre a briga, algumas crianças afirmaram já ter visto brigas em jogos de futebol na televisão, comentamos

o assunto das brigas entre as torcidas e sobre como essas situações podem gerar violência e estragar a diversão do jogo.

Figura 55: Vivência de golzinho no gramado no dia 17/10/2018

Fonte: produzidas pelo autor.

No encontro seguinte, na roda inicial, as meninas do grupo iniciaram manifestações contrárias ao futebol. Uma criança falou "*futebol não*" e foi seguida por outras meninas, mas logo o coro foi abafado pelos meninos que falavam "*futebol sim*". Perguntei por que algumas crianças estavam falando "futebol não", se elas já estavam cansadas do futebol e achavam que podíamos parar. Algumas crianças disseram sim e outras não. Como, nesse dia, o grupo estava acompanhado da professora de modulo, combinamos de conversar no próximo encontro se já era o momento de terminar o futebol, mas garantimos a realização da atividade prevista que era a assistência dos vídeos de animação[115], onde os personagens vivem situações parecidas com as que as crianças vivenciaram, especialmente, as questões de falta de coletividade, "fome de bola" e brigas no futebol.

[115] Caillou e o Futebol - https://www.youtube.com/watch?v=O10bY9UNnCU; Neymar Jr - https://www.youtube.com/watch?v=aUZse4v4F4&list=PLWduEF1R_tVYQ0ZldFcsoSOlAo4823bow&index=2

Figura 56: Assistência aos vídeos de animação no dia 24/10/2018

Fonte: produzida pelo autor.

Enquanto assistíamos aos vídeos as crianças estiveram atentas, demostraram interesse e divertimento através da expressão de risos e comentários. Conversamos sobre: a importância de tocar a bola, trabalho em equipe durante o jogo, dedicação e amizade. Lucas lembrou-se do alongamento e as crianças levantaram e começaram a "alongar" na sala, então propusemos ver novamente o alongamento do avô do Caillou e fazer juntos. Depois as crianças também pediram para repetir os outros vídeos. Na conversa final afirmaram ter gostado de assistir aos vídeos, mas novamente um grupo de meninas cantou *"acabou, acabou, acabou"* e os meninos reagiram dizendo *"não, não, não"*. Expressei que havia uma oposição das vontades de meninas e meninos e perguntei por que achavam que isso estava acontecendo. O Allan falou que *"os meninos querem continuar porque nós somos os reis do futebol"*. Isabele rebateu dizendo *"meninos e meninas jogam juntas"*. Concordei com Isabele, lembrei que estávamos sempre jogando juntos e que acreditava que todos, meninas e meninos, estavam gostando, mas que conversaria com a Marina e retomaríamos a conversa depois, em virtude do fim do horário.

Surpresos com a reação das meninas, que até então participavam e demostravam interesse nas atividades, decidimos propor uma atividade que articulava mais a tematização do futebol com o projeto de estudo sobre a vida de Nelson Mandela, por considerar que as crianças estavam bem envolvidas na investigação da biografia e na produção do livro sobre ele, e que representa uma figura de afeto para toda a comunidade. Programamos a visualização de imagens projetadas em PowerPoint onde Mandela aparecia em contextos e com pessoas ligadas ao futebol e conversamos com as crianças sobre a relação dele com os esportes e com o futebol.

Deixamos projetada a primeira foto onde Mandela está sentado no meio do time da África do Sul. Logo que as crianças entraram na sala e começaram prestar atenção na imagem

projetada, (30 segundos no máximo) já começam a falar...

Figura 57: Nelson Mandela e seleção da África do Sul 2010

Fonte: imagem da internet.

Criança: *o Mandela, o Mandela, ele tá lá.*
Criança: *o Mandela tá ali.*
Crianças: *onde?*
Crianças conversam entre elas vão apontando na tela e tentando encontrar.
Crianças: *Nelson Mandela, Nelson Mandela...* (em coro e com vibração).
Criança: *cadê o Nelson Mandela que eu não estou vendo.*
Criança: *o que o Mandela tá fazendo ali?*
Allan: *ele foi amigo de todos os países bons, legais.*
Léo: onde tá o Mandela nessa foto? Mostra lá Paula.
Paula levanta e põe a mão na tela, onde está o pé de Nelson Mandela.
Léo: A Paula tá segurando no pé do Nelson Mandela? É esse ai? Todo mundo tem certeza que é Mandela?
Crianças: *sim*
Yeishon: *ele não era dessa escola?*
Léo: o que vocês acham que o Mandela está fazendo nessa foto?
Isabele: *é porque eles são negros e os brancos não podem juntar com negros*
Várias crianças: *não*
Allan: *estou vendo branco ali*
Marcelo levanta e aponta para jogador branco na foto e diz: *aqui oh, pessoas brancas aqui.*
Léo: tem pessoas brancas nessa foto também
Marina: tem pessoas brancas e pessoas negras também.
Allan: *tem todos os tipos de pessoas*.
Várias crianças falando ao mesmo tempo.
Aisha: *Nelson Mandela era daquele time?*
Marina: será que o Nelson Mandela era desse time? Que time vocês acham que é esse?
Várias crianças: *Brasil*
Léo: Brasil? Nelson Mandela era do time do Brasil?
Marina: calma aí, Rafael, de onde você acha que é?
Rafael: *da África do Sul.*
Marina: do time da África do Sul, por quê?
Rafael: *porque é o país que ele morava.*
Marina: exatamente!
Léo: e quem falou que é o Brasil, porque acha que é o Brasil?
Criança: *porque a camisa é amarela.*
Allan: *oh Léo eu já sei, porque eles moram pertinho um do outro, tem a mesma cor do Brasil, tem também o amarelo, o verde. Eles estão homenageando o Nelson Mandela, eu acho que eles são amigos.*
Léo: certo, a camisa também tem o amarelo, mas o Rafa e a Maria acertaram esse time é a África do Sul. Agora ali naquela foto tem um Brasileiro, quem vocês acham que ele é?
Marina: o Léo falou que nessa foto tem muitas pessoas e uma delas nasceu no Brasil, é brasileiro, quem vocês acham que é?
Várias crianças dizem saber, peço para apontar na tela, mas apontam aleatoriamente. Damos uma dica dizendo que já foi técnico/treinador do time do Brasil.

Criança: *o Tite*
Léo: não, o Tite é o atual treinador.
Paula diz que era o que estava acima de Mandela.
Léo: sabem o nome dele? Carlos Alberto Parreira.
Marina: porque será que o Mandela está nessa foto?
Allan: *é porque o treinador é amigo do Nelson Mandela*
Marina: e convidou ele para ir?
Allan: *convidou ele pra tirar essa foto né, eles só tiraram essa foto porque eram amigos.*
Léo: sabem quando foi essa foto?
As crianças começam falar e provoco situações indicando mais e menos "2002" mais "2017", menos "2001" mais "2003", "2060".... Até uma criança falar 2010 (Rafa).
Marina: sabem o que aconteceu em 2010?
Alguma criança disse que nasceu, então questionei, você nasceu em 2010? As crianças que nasceram em 2010 este ano estão fazendo aniversário de 8 anos, alguém aqui nessa turma fez ou vai fazer 8 anos?
Criança: *eu, eu*
Marina: você vai fazer sete
Criança: *meu irmão tem 8 anos*
Marina: seu irmão tem 8 anos, então ele nasceu em 2010, em 2010 aconteceu uma coisa no mundo alguém sabe?
Criança: *o apartheid.*
Marina: não é o apartheid, é uma coisa que acontece de quatro em quatro anos e que aconteceu esse ano no nosso mundo.
Lucas: *a copa*
Léo: isso, no ano de 2010 também aconteceu à copa do mundo
Allan: *eles estavam jogando, então eles tiraram essa foto e guardaram.*
Léo: o Nelson Mandela foi lá desejar boa sorte ao time da África do Sul e eles tiraram essa foto.
Allan: *Oh pró, a bandeira da África do Sul, lá no casaco do Mandela.*
Léo: olha só, mostra lá Allan (faço um apoio para ele subir na perna e apontar a bandeira para os colegas verem).

Figura 58: Homenagem a Mandela no campeonato inglês 2013

Fonte: imagem da internet.

Crianças: *Nelson Mandela de novo.*
Léo: que ano é esse aqui?
Crianças: *2013*
Criança: *o ano que ele virou presidente.*
Marina: será? olha só, aqui é 1918, ano que ele?
Criança: *nasceu*
Marina: e aqui é 2013 ano que ele?
Criança: *morreu.*
Allan: *eles estão homenageando ele.*
Léo: o que os jogadores estão fazendo?
Criança: *rezando. Eles estão falando amém*
Léo: será?
Muita agitação, conversa, pulo – Marina interrompe e pede pra aguardar se não ninguém vai escutar.

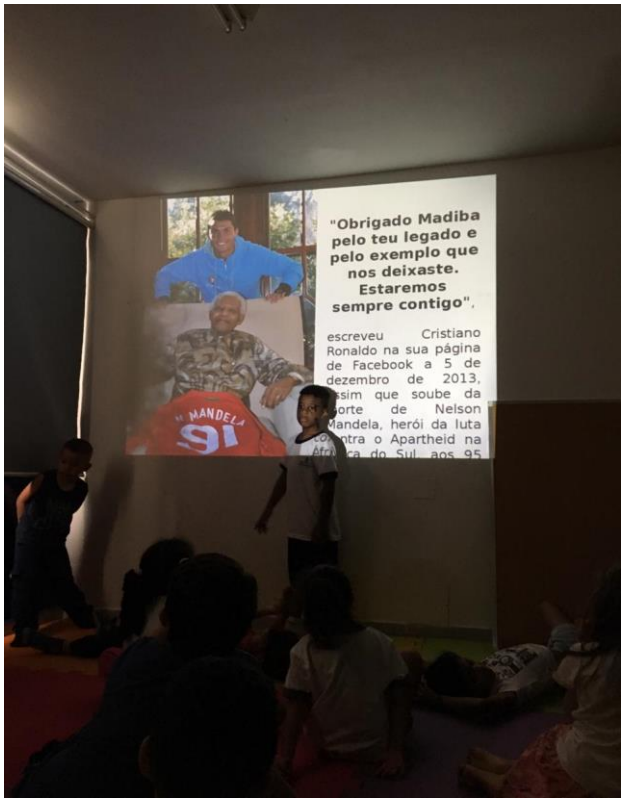
Allan: *todos esses jogadores, como vocês estão vendo na foto, já jogaram no time de Nelson Mandela, mas agora eles estão fazendo uma homenagem para ele de um jeito do Futebol, esses todos aqui são africanos.*
Léo: deixa eu fazer uma pergunta o Nelson Mandela foi uma pessoa muito ou pouco importante para o mundo?
Crianças: *Muito*
Criança: *ele foi importante para África do Sul*
Criança: *ele lutou pelos direitos deles e dos outros também*
Criança: *ele virou presidente da África do Sul*
Criança: *e também eu acho que um dia ele já foi artilheiro do jogo*.
Marina: Só as pessoas da África do Sul conheceram Mandela?
Crianças: *sim*
Marina: e conheceram as coisas que ele fez?
Crianças: *sim*
Crianças: *não*
Marina: não, se a nossa escola chama Nelson Mandela, tudo que ele fez foi importante para todo mundo.
Criança: *eles conheceram ele na televisão que eles tinham, por isso que eles viram Nelson Mandela.*
Léo: o Allan falou muito bem dessa foto, só tem uma coisa nem todos os jogadores são africanos, esse é um jogo que aconteceu lá na Inglaterra e eles estão homenageando Mandela.
Criança: *no dia de sua morte*
Léo: isso
As crianças começam cantarolar a música do Mandela

Criança: *o Nelson Mandela*
Rafael: *tem uma pessoa levantando o troféu*
Gustavo: *ele estava sorrindo*
Marina: é verdade Gustavo ele estava sorrindo, parece que ele estava feliz não é?
Criança: *ele ganhou*
Léo: ele está comemorando Rafa?
Criança: *ele está achando que ele ganhou*.
Marcelo: *ele está comemorando porque o time que ele torce ganhou*

Figura 59: Mandela na Copa Africana das Nações 1996

Fonte: imagem da internet

Figura 60: Nelson Mandela e Cristiano Ronaldo



Fonte: produzida pelo autor

Várias crianças: *o Cristiano Ronaldo*
Marina: e quem está com o Cristiano Ronaldo nessa foto?
Crianças: *o Mandela*
Léo: e ele está novo ou velhinho nessa foto?
Criança: *novo*
Léo: o Nelson Mandela está novo?
Criança: *ele está velho*
Criança: *tá idoso.*
Léo: o que vocês acham que o Cristiano Ronaldo esta fazendo nessa foto?
Varias crianças falam ao mesmo tempo.
Criança: *Léo, ele foi dar a camisa dele para o Nelson Mandela*
Léo: por quê?
Criança: *porque ele tá velho*.
Léo: vocês acham que ele foi dar a camisa para o Nelson Mandela? vocês acham que essa camisa é do Cristiano Ronaldo? E o que está escrito ali é o nome de quem?
Criança: *Mandela.*
Marina: isso, está escrito Mandela

Allan: *eu sei, eles eram amigos e o Cristiano queria dar a camisa para ele no dia que ele foi ver ele jogar*
Marina: E o que será que está escrito ali do lado?
Allan: *o Léo pode falar. Léo, o que está escrito?*
Faço a leitura para turma. A turma ficou em silêncio para ouvir.
Marina: então ele fez uma homenagem ao Mandela.
Bia: *é um boneco*
Marina: não, é ele mesmo, mas ele está velhinho.
Explico que o Cristiano Ronaldo fez a foto quando o conheceu, deu a camisa de presente, e no dia que soube que ele havia morrido, quatro anos depois, colocou a foto na internet e escreveu aquilo que eu havia lido.

Figura 61: Mandela e a taça

Fonte: imagem da internet.

Léo: e agora?
Criança: *ele tem um troféu*
Criança: *é a taça da copa do mundo*.
Sofia: *ele está com a taça na mão porque ele ganhou, chutou a bola no gol e ganhou a medalha.*
Lorrane: *ele jogou um jogo de futebol*
Léo: alguém falou que esse é o troféu da copa do mundo, vocês sabiam que só quem pode segurar a taça é quem ganhou ou foi convidado para segurar. O que vocês acham, ele ganhou ou foi convidado?
Criança: *foi convidado.*
Léo: isso, porque foi a copa do mundo lá na África e ele foi convidado para entregar o troféu.

Marina: olha mais uma coisa escrita
Allan: *Léo, pode ler pra gente?*
Léo: posso, mas será que alguma criança quer tentar?

Figura 62: Mandela e o esporte

Fonte: site do SporTV

Fomos juntando as letras e lendo junto com as crianças, depois conversamos com as crianças sobre a frase que dizia que o esporte pode mudar o mundo. Perguntamos se as crianças concordavam, mas não tivemos respostas. Relemos a frase e explicamos que o Nelson Mandela achava o esporte e o futebol importantes, e lembramos que eles já falaram sobre o Apartheid, e como era, as pessoas ficavam juntas ou separadas?
Crianças: *separadas*
Allan: *separadas porque a melhor forma dos brancos serem amigos era conhecer os negros primeiro e aí eles viravam amigos.*
Marina: então o Mandela lutava pra continuar separado ou juntar todo mundo?
Criança: *para juntar todo mundo*.
Léo: então ele achava que era importante e usou o futebol para juntar todas as pessoas, negros, branco, indígenas...
Criança: *mas e as mulheres?*
Léo: também, as mulheres, as crianças, todo mundo.
Marina: então Léo, o Nelson Mandela achava que o futebol era bem importante?
Léo: sim, achava que era bem importante, por isso que ele participou de todas essas fotos aqui, porque ele participava, assistia e torcia. Até quando ele estava preso assistia o futebol.
Allan: *mas primeiro ele achou importante o jeito que as pessoas jogavam e serem amigos.*
Léo: isso, ele achava que quanto mais a gente jogava mais podíamos ser amigos.
Marina: na prisão ele também jogava ou só assistia Léo?
Criança: *jogava*

Marina: eu li que ele não podia jogar, ele gostava, mas não podia e ele só ficava vendo, não deixavam ele participar do jogo.
Léo: vocês acham que tem alguma coisa haver isso tudo que a gente está falando com a prô Marina escolher o futebol para o grupo estudar?
Marina: vocês acham que eu escolhi só porque eu quis ou tem alguma coisa?
Allan: *tem alguma coisa acontecendo, eu acho que você queria que a gente jogasse e ficasse mais amigo.*
Isabele: *mas não pode ser só criança negra*
Criança: *não tem só crianças negras que são amigas.*
Marina: isso, tem crianças de todas as cores
Allan: *não é só porque o Nelson Mandela era negro, ele queria o mundo do esporte feliz.*
Léo: alguém queria falar mais alguma coisa?
Criança: *eu e minha mãe vimos um vídeo que uma mãe e uma filha era negra e tinha muitas crianças no escorregador e não deixavam ela brincar.*
Léo: e isso é legal?
Criança: *não, é injusto*.
Criança: *isso não se pode fazer*
Criança: *e também o Nelson Mandela lutou contra o preconceito.*

No encontro seguinte retomamos a participação de pessoas com deficiência no futebol 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 se lembraram de um dos vídeos onde tinham pessoas em cadeiras de roda jogando e propuseram ajudar a Giovanna empurrando a cadeira e fazendo uma proteção para colocar na cadeira.

Figura 63: Produção da proteção e vivência com a participação da Giovanna no dia 07/11/2018. (fotomontagem)

Fonte: produzida pelo autor.

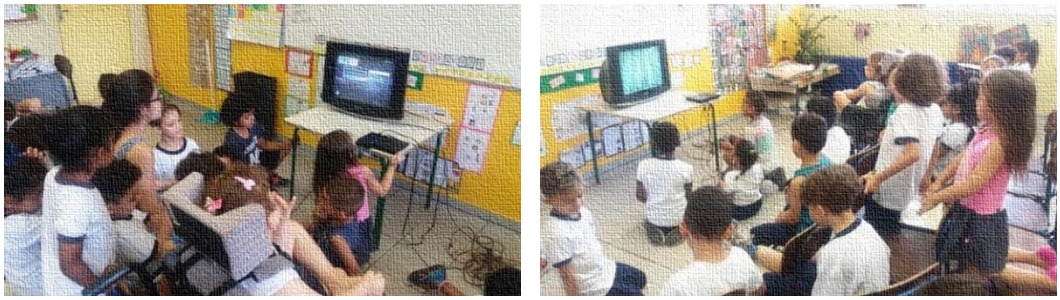
Durante diferentes momentos da tematização as crianças fizeram relatos e comentários sobre o futebol. Foram recorrentes comentários sobre o jogo de videogame e o Allan, Rafael e Artur pediram para fazer o jogo na escola. Conseguimos emprestado com a professora Leny um PS2 com jogo de futebol e montamos o game na sala no início da manhã. Logo na chegada as crianças foram vibrando com os equipamentos na sala, elas perguntavam de quem era e como havia parado ali. As primeiras a chegar logo sentaram nas duas cadeiras que colocamos de frente para TV, e aos poucos as crianças foram puxando outras cadeiras e

colocando ao lado.

Conversamos com a turma que algumas crianças haviam sugerido jogar videogame na escola, que nós gostamos da ideia e organizamos para fazer naquele dia. Contamos para as crianças que havíamos convidado o pai do Allan para participar conosco, mas, infelizmente, ele não conseguiu ir. Deixamos o Allan começar a mexer nos controles para iniciar o jogo, as crianças conversavam em paralelo, mas o assunto era o jogo, os times que iam escolher. Pedro disse que queria o Brasil, outra criança disse que queria o Corinthians. As crianças começaram a gritar *"Corinthians, Corinthians, Corinthians..."* em coro. Quando Marina começou passar os times, perguntamos às crianças se elas conheciam, o Rafa foi identificando vários, *"Flamengo, Fluminense, Cruzeiro*", alguns times nós também não reconhecemos. As crianças conheceram Palmeiras, fui falando o nome dos outros que elas não identificavam, então o grupo percebeu que não tinha o Corinthians, e expressaram *"ahh"* e Marina disse, *"como assim não tem Corinthians, meu time"*. Allan escolheu o Botafogo e o Rafael o São Paulo. Antes de começar Marina mostrou os botões no controle, perguntou para as crianças que já sabiam o que cada botão fazia e mostrou aos demais. Nós confirmamos as escolhas e avisamos que ia começar o jogo, imediatamente as crianças começaram as torcidas *"vai botafogo, vai botafogo, vai Allanfogo, Allanfogo, Allanfogo"*, *"vai Rafael, vai Rafael, vai São Paulo"*.

Esse momento foi tomado de euforia, gritaria, das crianças, comentando o jogo, *"vai, vai, vai" "ai, chuta, volta"* um barulho ensurdecedor e uma agitação enorme tomou conta da sala. Marina interviu pedindo para gritar menos, mas a euforia era tamanha que as crianças não conseguiam. Em alguns minutos já haviam algumas crianças tapando os ouvidos, então mencionamos que a gente precisava falar mais baixo para conseguir ouvir o som da TV porque ia aparecer os comentários do jogo lá, então Marina aumentou o som da TV e a curiosidade em ouvir os sons levou a turma a reduzir a conversa e o barulho. A programação que fizemos de dois minutos para cada tempo de jogo não funcionou, o game não parava no tempo previsto, então fomos interrompendo e trocando as crianças.

Figura 64: Vivência com videogame no dia 14/11/2018 (fotomontagem)



Fonte: produzidas pelo autor.

Também propusemos para as crianças conversar com uma pessoa que trabalha com futebol, eles gostaram da ideia e sugeriram o Neymar e a Marta, mas nós convidamos a Aline, professora de Educação Física e árbitra de futsal do quadro oficial da FIFA. No dia que Aline foi à escola organizamos um primeiro momento de conversa, onde as crianças puderam fazer perguntas sobre o trabalho dela como árbitra e também sobre as regras. Além disso, as crianças pediram para Aline apitar o jogo. Antes elencamos com as crianças algumas perguntas que elas gostariam de fazer e elas sugeriram: "*existe cartão verde? O que ele faz? Carrinho é falta?*". Nós sugerimos perguntar se existem mais árbitros homens ou mulheres, o Pedro com feição bem brava disse "*na televisão que eu vejo futebol só tem juízes homens e homens jogando*". Concordamos com ele, e a Marina perguntou: "porque será que é assim"? Será que a gente pode perguntar isso também para Aline? As crianças concordaram que sim e esse também foi um assunto em nossa conversa com a Aline.

Figura 65: Visita da árbitra de Futsal do quadro da FIFA no dia 23/11/2018 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

A presença da Aline e a interação com as crianças foi rica em acontecimentos. Uma

roda inicial na quadra para conversar...

Marina: Qual a primeira coisa que combinamos falar com a Aline?
Crianças: *bom dia*
Criança: *dizer olá.*
Criança: *perguntar se ela está bem.*
Marina: porque que a gente chamou Aline aqui?
Criança: *por causa do futebol.*
Aisha: *porque a gente está com dúvida no futebol.*

Marina contou para Aline como foi que chegamos à ideia de chamá-la e que as crianças tinham elaborado algumas perguntas.

Aisha: *o que faz o cartão verde?*
Aline respondeu que não existe cartão verde, as crianças reagiram com *"ahh"*
Allan: *um monte de gente achava que tinha*
Crianças: *só o Rafa que não, ele falou*
Criança: *cadê o Rafa?*
Criança: *ele não veio*
Léo: porque a gente achou que tinha um cartão verde?
Pedro: *porque o verde era pra pessoa continuar, o cartão verde é pra gente ficar dentro do jogo.*
Marina: e aí Aline, tem cartão verde ou não?
Aline: Só existem dois tipos de cartão, vermelho e amarelo e mostrou os cartões, Para falar do amarelo Aline disse que haviam três níveis de falta, uma tranquila só para parar o jogo.
Pedro: *mas quando tem uma quadra de cimento igual a nossa ai machuca.*
Aline: sim, aí tem que tomar mais cuidado. O segundo tipo de falta é quando você faz uma coisa que põe em risco seu adversário, por exemplo, o carrinho.
Allan: *Ah o carinho, o carinho é bom né?*
Aline: sim! aí se você fizer o carinho você vai levar o cartão amarelo.
Aline: são faltas e podem até levar cartão. Se você for muito bruto no jogo você leva o cartão vermelho direto. O cartão vermelho faz o quê?
Crianças: *expulso, expulso.*
Criança: *não joga mais*
Criança: *tá fora.*
Aline: o cartão amarelo, é assim: calma... uma advertência
Kawan: *é quando tem uma chance.*
Aline; isso.
Marina: quando dá um chapéu é falta?
Aline: não, não é falta fazer chapéu, só assim, Kawan eu vou dar um chapéu em você, aí você coloca a mão na bola, aí é falta.
Crianças: *é pênalti.*
Aline: só é pênalti quando a falta é onde?
Crianças: *ali, ali* (apontando para o gol)
Léo: perto do gol?
Marina: eles queriam saber também Aline se você é uma boa juíza?
Aline: vixi! não sei!
Marina: o que vocês acham grupo ela parece uma boa juíza?
Crianças: *sim*
Aline: geralmente o time que ganha acha que eu sou boa e o que time que perde acha que sou ruim.
Léo: e como nós pensamos em fazer para saber se Aline é uma boa juíza?
Allan: *tentando fazer um jogo de futebol aqui.*
Marina: dá pra gente fazer um jogo aqui?
Criança: *sim, e a Aline vai ser a juíza.*
Marina: a gente tem que perguntar pra ela depois. Aline eles também queriam saber se você apitou muitos jogos?
Aline: sim.
Marina: e o que uma pessoa tem que fazer para se tornar um juiz ou juíza?
Crianças: *estudar muito.*
Pedro: *o prô a gente esqueceu uma coisinha.*
Marina: o que?
Pedro: *o apito.*

Marina: será que a gente esqueceu?

Aline mostrou outros materiais e falou o que precisa para ser juiz, retomou a ideia de estudar muito e mostrou os livros de regras falando que uma era do Brasil e outro da FIFA, um estava escrito em português e o outro em espanhol.

Criança: *o que é espanhol?*
Crianças: *É falar espanhol*
Criança: *é da Espanha.*

Aline mostrou a plaquinha de mandante e visitante e explicou sobre o tempo e o uso da plaquinha. Depois mostrou outra plaquinha do timeout, mostrou os cartões e os apitos. Aline falou dos apitos e explicou que existem apitos diferentes do árbitro e do anotador da mesa, para não confundir. Aline apitou e mostrou a diferença de sons.

Marina: Aline você é juíza qual tipo de futebol?
Aline: futsal.
Criança: *o que é futsal?*
Allan: *é o futebol de cegos.*
Aline: não, aquele é futebol de 5. Tem o fut. 7, fut. 5, futebol de praia, futsal e futebol de 11, de campo.
Allan: *qual é o nome do futebol de campo?*
Aline: futebol de 11.
Aline: o árbitro precisa sempre usar um distintivo.
Criança: *o que é um distintivo?*
Aline: esse é um distintivo. (mostra para as crianças e colocou nas crianças que estavam sentadas ao seu lado, Kawan e Gabriel)
Allan: *é pra colocar aqui*
Aline: esse aqui é distintivo do fair play, vocês sabem o que é fair play?
Marina: eu não sei.
Aline: é um jogo limpo.
Aline mostrou a munhequeira, as crianças pensaram que era luva. Explicou que era para enxugar o suor, mostrou formas de limpar com a camisa e a forma de usar.
Allan: *alguns jogadores bebem água e cospem no campo*
Aisha: *no futebol tem mais homens ou mulheres?*
Marina: de Juiz.
Aline: boa pergunta. Aqui no Brasil nós temos mais homens do que mulheres apitando (Allan riu forte)
Marina: mas por que será que isso acontece Aline?
Allan: *porque os homens ficam mais querendo jogar.*
Marina: e você sendo mulher pode apitar um jogo de homens?
Aline: posso, já apitei vários jogos masculinos.
Criança: *e feminino?*
Aline: sim. Eu apito jogos de 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20 e adulto, todas essas categorias.
Marina: você apita até jogo de criança então?
Aline: sim.
Marina: Grupo saturno mais alguma pergunta que a gente não fez?
Léo: alguém tem alguma ideia de pergunta nova?
Bia: *a gente jogou no videogame e eu fiz um gol de sainha nele.*
Aline: você fez gol de sainha, legal.
Allan: *sainha significa caneta também.*
Aline: caneta, sainha, rolinho.
Marina: o que mais a gente jogou, fala pra ela.
Criança: *o futebol de videogame.*
Aline: videogame, que legal.
Léo: que mais que a gente jogou?
Allan: *futebol de videogame é eletrônico.*
Marina: quais foram os outros jeitos de futebol que a gente fez?
Criança: *futebol de botão.*
Criança: *futebol de cegos.*
Marina: de cegos a gente fez?
Criança: *não a gente só viu.*
Criança: *a gente viu de todos os tipos.*

Criança: *de cadeira de rodas, porque na nossa turma tem a Giovana.*
Marina: grupo saturno nós falamos que íamos fazer as perguntas e depois o que a gente gostaria de fazer?
Crianças: *jogar futebol.*
Pedro: *e eu estou esperando, esperando...*
Marina: como a gente vai saber se Aline pode apitar um jogo nosso?
Criança: *perguntando.*
Aisha: *tem uma pergunta que a gente esqueceu, quando a gente faz barreira?*
Aline: quando é uma falta fora da área, porque dentro da área é um pênalti.
Pedro: *Aline, você pode apitar um jogo pra gente?*
Aline: só com uma condição.
Crianças: *qual?*
Aline: só se eu puder me vestir de árbitra.
Criança: *você vai se vestir?*
Aline: sim.

Aline saiu para se trocar, enquanto isso, organizamos as crianças nos times, quando Aline retornou falou com as equipes, dos capitães, fez o sorteio com a moeda, e explicou que quem ganha escolhe o campo e quem perde fica com a bola. A vivência aconteceu, Aline foi mediando apitando, nós fomos ajudando, as crianças da torcida ficaram vendo e manipulando os materiais. Várias crianças de outros grupos se aproximaram da quadra e pediram para jogar, depois ficaram de torcida. A professora Alice se aproximou e as crianças mostraram para ela os materiais (cartões, plaquinhas, livros, etc.) e explicaram para que servem. Ao final fizemos uma roda...

Léo: vocês gostaram do jogo?
Crianças: *sim.*
Léo: nós fizemos esse jogo para saber o quê?
Pedro: *se Aline era boa juíza.*
Marina: e aí o que vocês acharam?
Crianças: *sim, sim, sim.*
Finalizamos com palmas, um abraço coletivo, e presenteamos a Aline com um cartão feito pelo grupo e um chocolate comprado pela professora.

No encontro seguinte também avaliamos a atividade com a participação da Aline.

Marina: o que vocês acharam da atividade com a Aline? Quem gostaria de falar de ter a Aline aqui com a gente?
Gustavo: *eu gostei porque ela é juíza.*
Allan: *eu gostei e queria ser amigo dela.*
Léo: por que Allan, você queria ser amigo dela?
Allan: *porque ela é muito legal*
Kawan: *eu gostei e amei.*
Sofia: *ela ensinou o que é o cartão vermelho e amarelo*
Marina: isso, ela ensinou e deixou os cartões com a gente.
Léo: o que a Aline falou, ensinou, contou para gente que vocês não sabiam?
Allan: *que carrinho não é bom*
Bia: *ela falou que não existe cartão verde no jogo.*
Aisha: *porque não existe?*
Criança: *ela explicou que só existe o vermelho e o amarelo*
Marina: e aí, mas alguém quer falar sobre a experiência com a Aline?
Crianças: *não.*
Gustavo: *e também tinham dois tipos de apito.*
Marina: isso. Tinha dois tipos de apito, por quê?
Isabel: *é porque, porque era para eles ouvirem.*
Marina: para eles ouvirem se tem muita gente na arquibancada.

Nessa roda também falamos sobre como as crianças estão, ou não, se apropriando das informações, regras e demais coisas que estamos vivenciando durante a tematização do

futebol, como as crianças interagem com a prática fora dos momentos da cultura corporal, especialmente, nos momentos de parque. Identificamos pouca apropriação das regras, reprodução de atitudes autoritárias, como a existência do “dono do jogo” nos momentos do parque, e de estereótipos na participação das meninas, ainda presente nas falas de algumas crianças. Também reconhecemos falta de interesse na continuidade de algumas atividades, por exemplo, a finalização do cartaz/painel, e novos pedidos para finalizar a tematização.

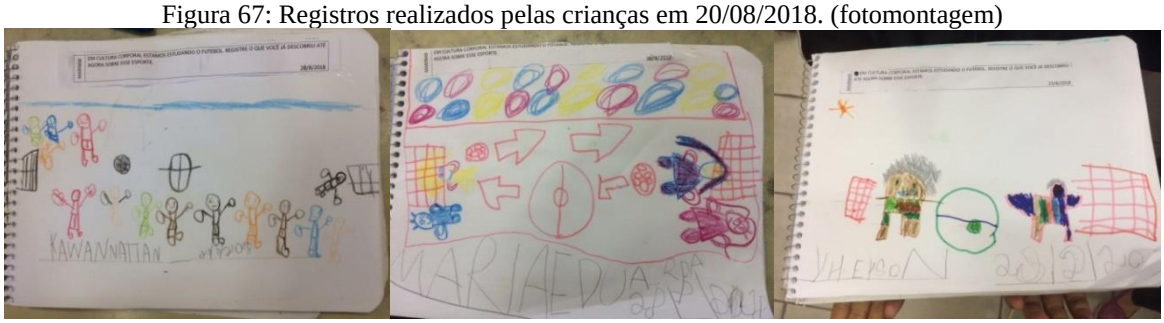
Decidimos com as crianças finalizar a tematização com um jogo convidando colegas de outras turmas e alguns adultos, funcionários e professoras para participar. As crianças decidiram que nesse dia deveria ter equipe de arbitragem, equipe médica, banco de reservas, técnico e torcidas. As crianças escolheram quais papéis queriam desempenhar e trocaram de funções durante a partida.

Figura 66: Vivência final no dia 05/12/2018 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

A tematização do futebol ocupou outros momentos da rotina do grupo Saturno, e também compôs a mostra cultural da turma no final do ano.

Figura 67: Registros realizados pelas crianças em 20/08/2018. (fotomontagem)



Fonte: Desenhos produzidos por Kawan, Maria Eduarda e Yheyson e fotografados pelo autor.

Figura 68: Sala do grupo Saturno na mostra cultural no dia 15/12/2018 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Figura 69: *imagemnarrativa* da rede de *saberesfazeres* produzida com a professora Marina e o grupo Saturno.

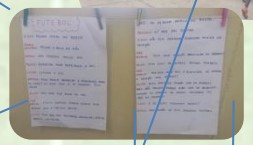
TEMATIZAÇÃO DO FUTEBOL
Período: Agosto a dezembro de 2018
GRUPO SATURNO

Mostra Cultural

"Eu jogo futebol no videogame com meu pai"
"Ia ser legal jogar aqui na escola"

Leitura de um texto da revista placar.
Seleção francesa multiétnica e multicultural
Aspectos positivos da migração.
Aprofundamento

Vivência com coletes e bola oficial.



Vivência:
Seguida de conversa
e registro.

"É o nosso país"; "somos brasileiros".
Nação/ Nacionalidade
Todos nasceram no Brasil?
"Pró o Yeishon nasceu no Brasil?"
Onde nasceram os jogadores?

Pesquisas:
Jornais, Revistas, Internet;
Mapeando saberes;
Representações...

Vivência
"Ela não vai jogar"
"ela não pode jogar"
"Ela só fica na cadeira de rodas".

Assistência a vídeo
Características e regras do futebol de campo.

Assistência vídeo
Animações
"futebol não"

Leitura de imagens;
Com diferentes expressões do futebol.
E produção de painel - registro.

Assistência a vídeo de pessoas com deficiência praticando e falando sobre futebol. Ampliação

Copa do Mundo
Ganhar /Perder
"fala francês"; "Tem uma torre";
"Mbapê"
"eles estão acostumados a correr no sol"
Raça / Racismo

Desenhos
Registros

Yeishon – "é boliviano"
Imigração / Fronteiras
Jogar no Brasil ou na Bolívia? "onde ele quiser"
Direito ao mundo / Direito à Participação

Mandela e o Futebol
África / Apartheid

Garantindo a participação da Giovana

Finalização: Jogo com crianças de outras turmas e adultos. Com equipe de arbitragem, médica e torcida.

Visita árbitra - Ampliação

Vivências: Futebol de botão; Pebolim e Golzinho.

A tematização das brincadeiras africanas com a professora Tathiana e o grupo Terra... [116]

A professora Tathiana nos procurou com dúvidas sobre a escolha do tema e perguntou se poderia trabalhar com as brincadeiras africanas que ela estava fazendo de forma livre em alguns momentos de parque e quadra, se caberia trazer isso para o momento da cultura corporal. Consideramos com ela que as brincadeiras são práticas corporais que fazem parte do patrimônio das crianças e despertam o interesse delas, que as brincadeiras africanas se articulavam com os interesses do projeto da escola, que naquele ano também previa estudo dos valores civilizatórios afro-brasileiros, que diferia das práticas que ela trabalhou nos momentos anteriores, ou seja, havia elementos que justificavam a escolha do tema.

A professora também se dispôs a dividir o planejamento e condução das atividades conosco e começamos a pensar quais objetivos teríamos inicialmente com essa proposta. Resolvemos que seriam: conhecer e vivenciar brincadeiras africanas; ampliar e aprofundar conhecimentos sobre as brincadeiras africanas e ressignificá-las conforme as necessidades do grupo; estabelecer relações entre os modos de vida de africanos e brasileiros, reconhecendo identificações a partir das brincadeiras.

No primeiro semestre de 2018, a professora já havia apresentado e vivenciado algumas brincadeiras africanas (*terra e mar*, *fogo na montanha*, *saltando feijões*), nos momentos previstos para utilização da quadra. As demonstrações de interesse e empolgação das crianças durante a vivência dessas brincadeiras, também motivou a definição dessas práticas como tema de estudo no segundo semestre. Com o início da nossa participação começamos a problematizar representações sobre as brincadeiras africanas, as características, as diferenças e semelhanças entre as brincadeiras que realizamos na escola, na rua e no bairro. As problematizações iniciais levaram a organização de atividades de pesquisas, realizadas na internet e com as famílias.

O trabalho teve início com uma roda de conversa:

Leonardo: Eu ouvi a prô Tathi dizendo que vocês vão estudar na hora da cultura corporal as brincadeiras africanas?
Várias crianças: Sim!
Criança 1: Da África do Sul.
Criança 2: Das Áfricas.

[116] Uma versão de relato dessa experiência foi recentemente publicada. Em capítulo do livro NEIRA, M. G. (Org.) *Escrevivências da Educação Física cultural.* São Paulo: FEUSP/USP, 2020, p. 207-219. Disponível para download gratuito em: http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/491. Também há uma versão em vídeo que compõe material empírico dessa tese disponível no canal do YouTube do GPEF – FEUSP - https://www.youtube.com/watch?v=pzRS5rIQMcs

Criança 3: Nós gostamos de brincar, tem uma brincadeira legal.
Criança 4: Nós fizemos pula feijões.
Leonardo: Eu vi vocês brincando de pula feijão.
Criança 1: É pula feijões.
A criança 2 começa a tentar explicar como é a brincadeira...
Leonardo: E por que, vocês estão chamando essa brincadeira de pula feijões e dizendo que é uma brincadeira da África?
Criança 5: Porque os brancos mudou o nome.
Criança 6: Porque veio lá da África.
Leonardo: Hum! Mas eu conheço essa brincadeira como reloginho.
Criança 1: Mas não é reloginho.
Criança 2: Tá errado, é pula feijões.
Leonardo: E como vocês sabem que não é o nome certo?
Criança 7: Porque a prô nos contou que os brancos mudou o nome.
Leonardo: E como será que a prô Tathi descobriu isso?
Criança 2: Ela pesquisou na internet.
Leonardo: Pesquisou na internet? E tudo que tá na internet é verdade?
Várias crianças: Siiimm!
Leonardo: Será? E como as crianças da minha escola, que fica aqui no Brasil, brincam dessa brincadeira e chamam de reloginho?
Criança 1: É porque eles não sabem o nome, que os brancos mudaram o nome.
Criança 2: Conta para eles.
Leonardo: Os brancos mudaram o nome da brincadeira? Por quê?
Criança 8: Eles não gostavam dos negros e mudaram o nome que os negros colocaram.
Leonardo: Será?
Criança 5: A prô que falou.
Criança 9: A prô pesquisou na internet.
Leonardo: E será que tem outros lugares que a gente pode pesquisar
Também? Para saber mais sobre isso?
Criança 2: Dá para gente perguntar para os africanos.
Leonardo: Que mais?
(Alguns segundos em silêncio)
Leonardo: A prô pesquisou na internet, a gente já falou que pode perguntar para alguém, fazer uma entrevista? E qual outra forma a gente pode pesquisar?
Criança 1: No site.
Criança 3: No blog.
Criança 4: Que é isso?
Criança 3: No Google, no computador.
Criança 6: Tablet.
Leonardo: E onde mais a gente pode fazer pesquisa? Vocês só usam computador para fazer pesquisa?
Criança 10: No globo.

Considerando o interesse de conversar com as crianças sobre a África e as brincadeiras africanas, levamos para a sala um globo terrestre que permaneceu desmontado ao lado da roda de conversa. A presença do globo estimulou as crianças a indicá-lo como recurso para a pesquisa. Recorremos ao material para continuar a conversa e problematizar a presença de brincadeiras africanas na escola.

Leonardo: No globo? Dá para fazer pesquisa no globo?
Várias crianças: Sim!
Leonardo: Então deixa eu montar aqui. Todo mundo já sabe que isso aqui é o globo?
Criança 11: É o planeta terra, parece.
Leonardo: Todo mundo acha que é o planeta terra?
Várias crianças: Sim!
Criança 12: Tem um monte de país.

Leonardo: Isso aqui é como um desenho do nosso planeta.
Criança 10: Tem muitos país, Brasil, São Paulo.
Leonardo: São Paulo é um país?
Criança 1: Não, é uma cidade.
Leonardo: Vocês sabem onde é o Brasil?
Várias crianças levantam para apontar no globo.
Criança 2: Eu moro aqui – apontando para São Paulo.
Leonardo: E onde fica a África?
Várias crianças apontam no globo
Leonardo: Vocês conhecem alguma coisa da África?
Criança 3: Nelson Mandela.
Leonardo: Olha só, as brincadeiras africanas acontecem aqui na África e nós estamos aqui no Brasil – indicando no globo.
Criança 4: Trouxeram da África para o Brasil.
Leonardo: E como vocês acham que as brincadeiras vieram da África para o Brasil?
Criança 5: Nadando.
Leonardo: Nadando? Será?
Leonardo: E será que veio alguma brincadeira daqui da China para o Brasil?
Criança 7: Aqui é a China?
Leonardo: Sim
Criança 7: É longe.
Leonardo: Vocês falaram que veio brincadeira daqui da África até aqui e será que veio da China também?
Várias crianças: Não!
Criança 8: Não tem brincadeira na China.
Leonardo: E dos Estados Unidos, será que veio alguma brincadeira?
Algumas crianças: Não!
Leonardo: E da Argentina?
Algumas crianças: Não!
Leonardo: E porque vocês acham que vieram brincadeiras da África e não vieram da China, dos Estados Unidos e de outros lugares?
Silêncio
Leonardo: Por que vocês acham que vieram brincadeiras da África? Quem trouxe?
Criança 13: Nelson Mandela.
Criança 1: Vovô Madiba.
Tathiana: Será que vovô Madiba que trouxe?
Várias crianças: Sim!
Criança 5: Quando ele era novinho ele veio para São Paulo.
Criança 2: Veio alguma brincadeira aqui dos lugares onde tem neve para o Brasil?
Leonardo: O que vocês acham?
Criança 10: Não, não tem ninguém morando lá.
Tathiana: Será que não tem ninguém morando lá?
Criança 6: O urso.
Criança 8: O urso polar.
Criança 3: O urso mora na floresta.
Leonardo: Então eu tenho um desafio para esse grupo, o grupo vai descobrir como essas brincadeiras chegaram aqui.
Tathiana: Como a gente vai descobrir?
Criança 1: Perguntar para família.
Criança 3: Para o pai, para o tio.
Tathiana: Tá vendo que vocês sabem que existem outras formas de pesquisar.
Criança 2: Mas prô, você falou que as brincadeiras vieram da África.
Tathiana: Sim, eu pesquisei, mas o que o Léo está perguntando para gente é como elas vieram?

As ideias iniciais sobre as brincadeiras africanas ("*vieram nadando*" e "*alguém trouxe*") foram se modificando ao longo da tematização. Além de suspeitarem do "*Nelson Mandela*", "*vovô Madiba*", "*alguém que viajou para África*", "*a família Abayomi*" e "*a*

Cibele", as pesquisas e vivências, permitiram às crianças anunciar outras possibilidades, por exemplo: *"foram os negros que vieram como escravos que trouxeram"* e *"eles ensinaram de pai para filho"*.

Leonardo: Quais foram as brincadeiras africanas que a prô Tati já ensinou para vocês?
Criança 9: Pulando feijões.
Criança 11: Fogo na montanha.
Silêncio
Leonardo: Eu pensei que o Grupo Terra sabia muitas brincadeiras da África, mas até agora vocês só falaram duas.
Criança 2: Terra e mar.
Leonardo: Será que lá na África tem mais que 3 brincadeiras?
Crianças: Sim!
Leonardo: Então a gente pode descobrir mais?
Crianças 5: Tem comida do Japão e da Espanha.
Leonardo: Se tem comida de outros países por que não tem brincadeira? Será que tem alguma brincadeira que a gente faz aqui que veio lá do Japão?
Tathiana: Oh Léo, então nosso desafio pode ser descobrir se as brincadeiras que a gente faz aqui vieram de outros lugares?
Leonardo: O que vocês acham? É mais legal descobrir sobre as brincadeiras lá da África, ou descobrir de onde vieram as brincadeiras que a gente conhece?
Várias crianças: Da África.

Levamos para turma, como contribuição dos professores para as pesquisas do grupo, o livro *Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural*[117], produzido a partir do projeto *Ludicidade Africana e Afro-brasileira*, da Universidade Federal do Pará e, organizado pela professora Debora Alfaia da Cunha. O livro tornou-se um elemento importante da tematização, passou a fazer parte do acervo de materiais da sala e ficou disponível ao grupo para manipular e consultar. As crianças sugeriram recorrer a ele para selecionar brincadeiras, encontrar informações sobre as características, formas de jogar, regras, etc.

Figura 70Figura 79: momentos de manuseio, consulta e leitura no livro (fotomontagem)

[117] Trata-se de um e-book disponível para download gratuito na internet. Providenciamos a impressão colorida do material para facilitar o acesso e manuseio pelas crianças. Disponível em: https://ipfer.com.br/wp-content/uploads/2017/09/ebook-brincadeiras-africanas-para-a-educacao-cultural.pdf

Fonte: produzida pelo autor.

Vivenciamos dez (10) brincadeiras diferentes, uma ou duas a cada semana. As vivências ocorreram conforme a compreensão que tivemos das regras lidas no livro. Ao longo das atividades e a partir de diferentes problematizações, as práticas foram ressignificadas segundo as necessidades, interesses, sugestões e desejos das crianças. Houve modificações de regras, formas de jogar e também nas significações anunciadas pelas crianças sobre a África, os africanos e as brincadeiras africanas e brasileiras, conforme ilustram os registros produzidos, fotografias, desenhos, ações, e diálogos gravados, filmados e/ou escritos, ora pela professora regente, ora por nós, ora pelas crianças.

Figura 71Figura 80 – Vivências de diferentes brincadeiras africanas. (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Legenda: 1. Terra e Mar – Moçambique; 2. Banyoka – Zâmbia e Zaire; 3. Meu querido bebê – Nigéria; 4. Saltando Feijões – Nigéria; 5. Comboio – Botswana; 6. Fogo na Montanha – Tanzânia; 7. Ahm Totre – Gana; 8. Kakopi – Uganda; 9. Pilolo – Gana; 10. Antoakyire – Gana

Certo dia, propusemos refazer a brincadeira *saltando feijões* como estava proposta no livro. Tathiana escreveu a letra S, inicial do nome da brincadeira, e as crianças buscaram e identificaram no índice. Fizemos a leitura das informações e assistimos a um vídeo da brincadeira indicado no e-book. Depois montamos o instrumento para a brincadeira com uma garrafa pet, as crianças colocaram os feijões na garrafa e a professora amarrou o cordão. Giramos a garrafa e as crianças também quiseram girar. Elas disseram que nossa brincadeira não estava igual ao vídeo.

Criança 1: Prô a gente não está fazendo igual no vídeo.
Leonardo: Pessoal, o (criança 1) acha que não estamos fazendo igual ao vídeo e vocês?
Algumas crianças: Tá sim, igual.
Outras crianças: Tá não, tá diferente.
Leonardo: O que vocês acham que tá diferente?
Criança1: Vamos olhar no livro prô.
Pegamos o livro e revimos o vídeo no celular e...
Criança 2: A cor da corda.

Criança 4: O tamanho da corda.
Criança 5: O lugar onde está passando a corda.
Criança 6: A cor do feijão.
Criança 8: A quantidade de feijão.
Leonardo: Mas, será que é por isso que estamos fazendo diferente ou porque no vídeo as pessoas são maiores?
Várias crianças: Por causa do brinquedo.
Tathiana: Será que não é porque as pessoas do vídeo são adultas e conseguem pular mais?
Várias crianças: Não!
Criança 1: Adulto não brinca.
Criança 2: Eles trabalham.

Tathiana desafiou uma criança a pular junto com ela e ver quem pulava mais alto. Pularam juntas e as crianças não conseguiram identificar quem pulou mais alto, então propusemos pular para frente e verificar a distância. Todas as crianças quiseram participar e ver quem pularia mais longe. Repetimos mais de uma vez o pulo, algumas crianças pularam em distâncias diferentes, algumas bem próximas à professora, outras distantes, outras fizeram mais de um pulo desconsiderando a regra.

Leonardo: Olha só o que aconteceu, cada pessoa pulou de um jeito, cada criança fez uma distância.
Criança 3: Eu e a (nome da criança 4) pulamos igual.
Criança 1: Eu pulei igual a prô.
Leonardo: Sim, algumas crianças pularam distâncias bem parecidas, mas outras bem diferentes. Teve gente que pulou bem próximo da prô, e teve criança que foi mais longe, mais perto. Cada pessoa faz coisas diferentes das outras, adultos fazem coisas diferentes de crianças, de outros adultos, e uma criança também faz coisas diferentes de outras crianças.

Apesar da tentativa de identificar e afirmar as diferenças entre adultos e crianças e das crianças entre si, quando retomamos a questão da similaridade entre a nossa brincadeira e a do vídeo, parte das crianças insistiu que o problema era o brinquedo. Realizamos a atividade outros dias com o brinquedo produzido de forma idêntica ao visualizado no e-book e também de outras maneiras, utilizando saquinho de pano com pedrinhas, folhas e papel, pois surgiram outras questões, por exemplo, as crianças reclamaram que "*dói quando a garrafa bate no pé*", que "*feijão é comida e a gente não devia ficar gastando*". A partir das vivências e dos acontecimentos, produzimos outras formas de brincar.

Quando iniciamos a leitura da explicação da brincadeira *ahm totre*, as crianças imediatamente mencionaram que parecia com corre-cotia. Após algumas rodadas, mudamos para a brincadeira *antoakyire* e, durante a explicação, novamente algumas crianças falaram *"é igual corre-cotia"*. Quando as vivências terminaram conversamos sobre as características das brincadeiras.

Leonardo: Essas brincadeiras são parecidas?

Várias crianças: Siiimm!
Leonardo: O que elas têm de parecido?
Criança 10: Parece corre-cotia.
Criança 12: Parece pega-pega.
Tathiana: Mas parece como? O que tem de parecido nessas brincadeiras?
Criança 2: Tem que fazer um círculo.
Criança 3: Tem que andar.
Criança 4: E correr.
Criança 5: Tem que pegar o colega.

Contamos às crianças que essa brincadeira também parecia com outra que fazíamos na Bahia e que chamava "chicotinho queimado".

Leonardo: Por que será que essas brincadeiras são tão parecidas?
Criança 1: É igual só mudou o nome.
Criança 2: É, deve ter sido os brancos que mudaram o nome.
Leonardo: Será que essas brincadeiras são todas iguais e só mudaram o nome?
Algumas crianças: Não.
Outras crianças: Sim.
Tathiana: Lembra o que aconteceu quando a gente estava brincando de saltando feijões?
Crianças: Sim.
Tathiana: O que aconteceu?
Criança 10: A gente mudou para saltando folhas.
Tathiana: Ah! A gente também mudou o nome da brincadeira?
Criança 19: Foi.
Criança 1: E mudou as regras também.
Leonardo: Então, Grupo Terra, quando estamos fazendo uma brincadeira a gente também pode mudar o nome e as regras, não é mesmo?
Crianças: Sim!
Tathiana: Será que isso pode ter acontecido com essas brincadeiras que nós vimos hoje?
Crianças: Sim.

Em outro dia...

Criança 14: Ai Léo, tá doendo minha perna.
Leonardo: Doendo a perna? E como vocês acham que pode ficar mais fácil?
Criança 2: Nós ir andando.
Leonardo: Andando?
Criança 3: Ir assim ó (faz o movimento com os pés e mão no chão e demonstra).
Leonardo: Pode ir assim (nome da criança 3)? E como vai todo mundo junto assim?
Criança 3: Pode ir segurando na mão do amigo.
Criança 4: É, aí fica mais fácil.
Criança 2: Segurando a mão do amigo que tá do lado.
Leonardo: Todo mundo concorda em ir usando a mão?
Crianças: Sim.
Leonardo: Então, vamos experimentar assim.

Em diferentes momentos da tematização conversamos com as crianças sobre as possibilidades de modificar as regras e as formas de brincar, sempre após vivenciar a brincadeira, conversar como foi e decidir coletivamente sobre as mudanças. Em diversos momentos houve conflitos de interesse por parte das crianças, algumas faziam propostas de mudança, outras reclamavam, alguns concordavam outros discordavam, alguns faziam

propostas em benefício próprio, algumas desistiam de brincar, alguns ganhavam, outros choravam, etc. Durante as brincadeiras, diversas relações de poder iam se explicitando e regulando de diferentes formas as atividades. Permanecemos atentos para mediar as situações no sentido de apoiar as crianças que estavam em desvantagem e pensar coletivamente o direito de todas participarem, os interesses comuns e incomuns e o cuidado com o Outro.

Vários momentos da rotina das crianças foram alimentados pela tematização e também alimentaram a tematização. Por exemplo, os momentos de registro, onde as crianças escrevem, desenham, pintam, etc. foram espaços privilegiados para expressar aprendizagens e compartilhar experiências. Outro momento muito interessante foi a participação da avó de uma criança do grupo e de uma funcionária da escola, ambas convidadas para compartilhar experiências da infância e ajudar as crianças a pensar sobre a ancestralidade. As conversas abordaram a transmissão das brincadeiras entre as gerações.

Figura 72: Conversas com a dona Pedrina e com a vovó da Heloisa (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

As crianças reconheceram e associaram as brincadeiras africanas e os valores civilizatórios afro-brasileiros que estavam sendo investigados no projeto didático da turma durante o ano letivo. Durante as vivências também puderam identificar e experimentar a *ancestralidade*, as *memórias*, o *comunitarismo*, a *cooperatividade*, a *circularidade*, a *musicalidade* e a *oralidade*.

Os registros permitiram e potencializaram a avaliação do trabalho, além de socializar a experiência com a comunidade. Discutimos com as crianças diferentes formas de compartilhar as experiências e surgiu como ideias a produção de um livro, de um cartaz e de um vídeo. As crianças se dividiram entre a produção do vídeo e do cartaz. Ambos foram executados e exibidos durante a mostra cultural no final do ano.

Figura 73: Registro e produção do cartaz para mostra cultural (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Figura 74: Sala do Grupo Terra no dia da mostra cultural de final de ano.

Fonte: Produzidas pelo autor.

Um vídeo foi produzido a partir dos registros fílmicos e fotográficos realizados pelos professores ao longo da tematização e foi exibido primeiro para as crianças, que figuram como protagonistas das cenas, e demostraram satisfação e alegria ao ver o resultado, depois também foi exposto na mostra cultural para visualização das famílias. Em momento de avaliação, a professora Tathiana considerou que, *"as crianças se sentiram empoderadas por protagonizarem os momentos de reviver cada brincadeira ou de ter suas ideias aceitas. Esse movimento fez com que algumas crianças passassem a se colocar mais e dar mais sugestões*

sobre o que fazer em determinadas atividades, pois sabiam que estavam sendo realmente ouvidas".

Figura 75: *Imagemnarrativa* da rede de *saberesfazeres* produzida com/no a professora Tathiana e o grupo terra

Conversa com Avós
Ampliação

Ahm Totre - Gana

Antoakyire - Gana

"As brincadeiras podem ter nomes diferentes"
"Nós também mudamos o nome e a regra"

Kakopi – Uganda

Registros

Ancestralidade

RESIGNIFICAÇÕES

Piloio - Gana

Comunitarismo

Fogo na montanha – Tanzânia

Memórias

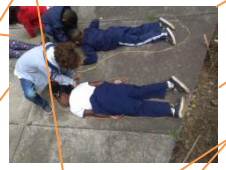
Pesquisa

Valores civilizatórios afro-brasileiros
O que tem em comum entre Brasil e África?

Afetos

"Foram os negros que vieram escravizados que trouxeram"
"eles ensinaram de pais para filhos"

Cooperatividade



Meu querido bebê - Nigéria

Banyoka – Zâmbia e Zaire

Circularidade

Como as brincadeiras vieram da África até o Brasil?
"Vieram nadando", "alguém trouxe", "Nelson Mandela", "vovô Madiba trouxe", "alguém que viajou para África", "a família Abavomi". "a Cibele".

Mostra cultural

Oralidade

Saltando Feijões - Nigéria

Pesquisa, Leituras, Aprofundamentos.

Musicalidade

Terra e Mar - Moçambique

VIVÊNCIAS

"Os brancos que mudaram os nomes das brincadeiras. Porque eles não gostam dos negros."

Comboio - Botswana

TEMATIZAÇÃO
Brincadeiras Africanas
Agosto a dezembro de 2018
GRUPO TERRA

A tematização das lutas com a professora Ana Cristina e a turma Dandara... [118]

Ela é a mais bela, rainha
Não é cinderela
Ela é forte e guerreira que ***lutou*** *por nós*
Hoje brilha estrela
Dandara eu sou sua voz

Pra que princesa?
Se eu tenho rainha
Tanta nobreza, mas eu sou da magia

Dandara foi quem ***lutou***
Dandara que guerreou, Dandara (4x)

Para cada ancestral que nos deu vida nessa caminhada
Sementes plantadas, lutas travadas
Hoje honramos o teu nome
Assim como Dandara
(Dandara – Vanessa Borges – **grifo** nosso)

Dandara dos Palmares, mulher, negra, guerreira, que afrontou a escravidão no período colonial nas últimas décadas do século XVII, lutando ao lado de homens e outras mulheres nas batalhas em defesa do quilombo de Palmares, estabelecido no século XVII na Serra da Barriga, região de Alagoas. Companheira de Zumbi, com quem teve três filhos, participou ativamente das lutas e estratégias de resistência, bem como, de toda organização política, econômica e familiar do quilombo. Ouvir, cantar e dançar a música de Vanessa Borges, em homenagem a Dandara, nos inspirou e moveu nas atividades iniciais e durante toda tematização das lutas.

Dandara foi a "musa" e a "personagem" que nomeou uma turma da professora Ana Cristina e mais trinta crianças de 04 e 05 anos em 2019. Além de batizar a turma, sua vida e obra fizeram parte dos projetos de estudo e investigações do grupo durante todo o ano. A EMEI tem em seu projeto político pedagógico, objetivos de valorização da cultura africana e afro-brasileira, em consonância às demandas da lei 10.639[119] de 09 de janeiro de 2003, e prevê a promoção de práticas em direção da equidade racial e de gênero, por isso, naquele ano escolheu mulheres negras[120] para inspirar os projetos didáticos de todas as turmas.

---

[118] Uma versão em vídeo desta experiência foi produzida e compõe material empírico desta tese. Disponível no canal do YouTube do GPEF. https://www.youtube.com/watch?v=0nvcVoVEclg

[119] Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

[120] Além de Dandara dos Palmares foram homenageadas, Elza Soares, Ivone Lara, Clementina de Jesus, Leci Brandão, Sandra de Sá e Lia de Itamaracá.

Logo nos primeiros investimentos de pesquisa que realizamos encontramos com a canção de Vanessa Borges, e selecionamos para apresentar para as crianças através da audição da música e leitura da letra. Quando realizamos esse momento as crianças demonstraram muito interesse cantando e dançando a música. Nas pesquisas iniciais sobre a vida da personagem, realizadas em casa com as famílias e também na escola, com auxílio de computadores e celulares, descobrimos as habilidades da heroína e guerreira nas lutas contra a escravidão.

Os elementos do projeto e a possível relação da personagem com a capoeira nos fizeram pensar que essa deveria ser a prática corporal a ser tematizada nos tempos destinados ao território da cultura corporal. Contudo, resolvemos iniciar com uma proposta mais ampliada, conversando com as crianças e reconhecendo seus saberes e representações sobre as lutas, por isso, definimos como objetivos iniciais vivenciar lutas e ampliar e aprofundar os conhecimentos das crianças sobre as lutas. Nossas experiências aconteceram entre os meses de abril e agosto e foram planejadas e desenvolvidas em parceria.

Em uma das nossas rodas iniciais, na área externa ao ar livre...

Léo - Vamos começar assim, quando vocês ouviram na música que a Dandara lutou, o que vocês acham que ela fez?
Criança 1 - “ela lutou por nós”
Léo - certo, mas o que vocês acham que ela fez?
Criança 2 -“Ela lutou com um instrumento”
Criança 3 - “ela casou com Zumbi dos palmares”;
Criança 4 - “capoeira”
Criança 5 – “ela lutou com um pauzinho”
Léo – Ah! Olha só o Natan acha que a Dandara lutou capoeira. E a Aila falou que ela fez uma luta com um pauzinho,
Criança 6 - “não ela tocou um instrumento com o pau”
Criança 7 - “ela casa com Zumbi e o Zumbi é do Palmares”

Uma formiga aparece, mobiliza todo grupo e desmancha toda roda. A professora Ana Cris retoma a atenção do grupo e continuamos...

Criança - Samuel “eu acho que o instrumento era um violão”,
Ana Cris - Léo será que só a capoeira que luta?
Criança – meu irmão luta capoeira
Léo - vocês ouviram o que a Lívia falou, que o irmão dela luta capoeira.
Crianças – sim
Léo - A capoeira é uma forma de lutar. Quem conhece outra forma?
Criança – meu pai vai numa academia para lutar de boxe.
Léo - boxe também é outra luta. Será que a Dandara lutou capoeira e boxe?
Criança - “luta tem que usar uma espada”
Léo - vocês acham que luta tem que usar uma espada?
Criança - Os lutadores lutam na academia
Criança - só o Batman lutou
Léo - será que só os super-heróis lutam?
Criança - Acho que a Dandara lutou igual o Batman, em cima do telhado de uma casa.
Criança – Vitor – Pra lutar tem que ter duas pessoas.
Criança – Gabriel - “minha mãe lutou, ela lutou em um ringue”.

Uma criança chora, o colega lançou uma pedrinha que bateu no olho dela, novamente as crianças dispersam.

Criança - “eu acho que ela luta com arco e flecha também”;
Léo – Que legal, será que tem luta com arco e flecha? Como podemos descobrir se todas essas coisas que estamos falando existem?
Criança – “perguntar na rua”
Ana Cris – esse é um jeito Léo?
Léo – sim, podemos descobrir algumas coisas perguntando na rua.
Criança – perguntando em casa
Criança – perguntando pra muitas pessoas
Léo – Muito boas essas ideias. Então esse grupo quer saber mais sobre lutas porque ouviu na música que a Dandara lutou, certo?
Crianças – sim
Léo – E nesse grupo tem alguém que luta?
Uma criança levanta, faz um chute no ar e diz “eu sei lutar assim” outras crianças levantam fazem movimentos de chutes e socos e repetem “eu sei assim, oh Léo”.
Léo – Então quem sabe lutar levante e mostra...
Várias crianças foram mostrando...

Em seguida fomos incentivando as crianças fazerem e os colegas a repetirem o gesto que o colega fez. Após alguns minutos envolvidos nessa vivência as crianças começaram a correr e distanciar do espaço, então chamamos o grupo para retornar para sala. Enquanto nos dirigíamos para lá algumas crianças falaram, “Léo tem luta de arma também”.

Para o encontro seguinte nós 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. Fizemos uma roda, desta vez na própria sala de convivência da turma e começamos a conversa relembrando a atividade anterior. Uma criança, disse que o amigo bate porque quer lutar. Perguntamos para a turma se bater era lutar e algumas crianças disseram *“não”.* Uma menina disse que era apanhar, perguntamos se luta era apanhar e algumas crianças também disseram *“não”.*

Depois começamos conversar sobre as imagens. Passamos mostrando e perguntando o que as crianças achavam que era cada imagem. As crianças foram falando várias coisas sobre as imagens: *“luta de boliche”, “karatê”, “tem uma ficha amarrada”, “capoeira”, “o instrumento que tem na nossa sala”*. Após passar na roda mostrando as imagens, mudamos a estratégia e começamos passar as imagens nas mãos das próprias crianças pedindo para observar e depois passar para o colega ao lado. Fomos passando várias imagens ao mesmo tempo e as crianças foram vendo, algumas comentando, algumas brigando para não passar a imagem, algumas segurando mais de uma imagem nas mãos.

Então pedimos para as crianças colocarem as imagens no centro da roda e propusemos outra estratégia. Chamávamos uma ou duas crianças e pedíamos para elas encontrarem a imagem conforme o enunciado, por exemplo: João, encontra “uma foto com

mulher lutando"; Pedro e Bia tem que encontrar "uma foto com crianças lutando". Quando a/as criança/as escolhiam a imagem no centro da roda pedíamos para ela/as mostrar/em aos colegas e perguntávamos se eles concordavam com a escolha, se havia na imagem "mulheres lutando", ou "crianças lutando" e se conheciam aquela luta.

Houve um momento onde pedimos para as crianças encontrarem foto "com pessoas gordas lutando" e uma criança que estava ao nosso lado disse baixinho, *"Léo, minha mãe disse que não é gorda é pessoa fora do peso"*. Então perguntamos "qual peso?" e a criança ergueu as mãos com gesto e expressão de não saber. Bem nessa hora uma criança derrubou água na roda, várias crianças levantaram, outras começaram pegar as imagens para evitar molhar, dois garotos começaram disputar as imagens chegando a rasgar uma delas, e a roda se desfez. Depois de alguns minutos, entre enxugar o chão e mediar os conflitos acabamos perdendo a fala sobre "pessoas gordas" e "fora do peso" e estabelecemos uma nova estratégia com intenção de sintetizar aquele momento. Então passamos a fazer perguntas para as crianças responderem coletivamente, foram elas:

Léo – Como eram as pessoas que vimos nas imagens?
Silêncio – alguns segundos.
Léo – As pessoas que nós vimos lutando nessas fotos eram iguais?
Crianças – Não
Léo – quem viu fotos com idosos lutando?
Várias Crianças falando ao mesmo tempo – "Eu", "Eu viu", "Eu", "Eu vi", "Eu também".
Léo – Então levanta a mão, quem viu nas fotos crianças lutando?
Todas as crianças levantaram a mão
Léo – quem viu homens e mulheres lutando juntas?
Várias crianças levantam as mãos, muitas falam junto "eu vi", algumas dizem "eu não".
Léo – quem viu pessoas usando calça na luta? Algumas crianças levantam a mão
Léo – quem viu pessoas usando roupas diferentes? Algumas crianças levantam a mão.
Léo – quem viu foto com índios lutando? Algumas crianças levantam a mão
Aproximando-se o horário de saída das crianças finalizamos a conversa

Para o encontro seguinte pensamos em selecionar e exibir vídeos de diferentes lutas para as crianças, mas diante da dificuldade de tempo para fazer a seleção dos vídeos e da empolgação das crianças com as imagens resolvemos explorá-las mais um dia, deixando os vídeos para o próximo momento. Pensando em explorar as gestualidades das lutas, fixamos as imagens ao redor da quadra e perguntamos às crianças se elas achavam que conseguiriam fazer movimentos parecidos com os que viram nas imagens. Logo uma criança disse *"a gente pode imitar"* e outra questionou *"como vai imitar aquela luta se não tem uma espada?"* Então perguntamos o que ele e as outras crianças achavam que podíamos fazer e elas começaram dar ideias: *"pode pegar um pauzinho"; "pode fazer assim fingindo que tem uma espada"; "pode pegar uma coisa no anexo"*.

As crianças foram circulando e tentando reproduzir as cenas das lutas, em duplas, grupos ou sozinhas. Dois garotos ficaram quase todo o tempo brincando de luta, várias crianças foram chamando para mostrar que estavam conseguindo. Ficamos surpresos com o interesse da turma circulando livremente entre as imagens e tentando fazer os gestos com os colegas. Apenas algumas crianças dispersaram e entraram em outras brincadeiras. Enquanto as crianças faziam as posições nós fotografávamos.

Figura 76: Vivência dia 10/04/19 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Depois da vivência fizemos uma roda e perguntamos o que as crianças acharam. Elas falaram coisas como *"foi legal"; "foi muito legal", "eu gostei", "eu também gostei", "eu consegui fazer tudo", "eu fiz do meu jeito"*. Também perguntamos se foi difícil, e algumas crianças disseram *"sim"* enquanto a maioria disse que *"não"*. Então perguntamos para as crianças: "se nós conseguimos fazer coisas parecidas com o que vimos nas fotos, será que também conseguimos fazer algumas dessas lutas aqui na escola?" Algumas crianças responderam *"não"* e a maioria disse que *"sim"* uma criança disse *"podemos fazer do nosso jeito"*.

Também voltamos a perguntar se as crianças já sabiam como se chamava alguma daquelas lutas que estávamos "imitando", mas nenhuma criança falou o nome das lutas nesse

momento. Então perguntamos se achavam importante saber os nomes das lutas que nós estávamos conhecendo e elas disseram que *"sim"*. A professora Ana Cris sugeriu enviar as fotos para casa (cada criança levou uma imagem) para as crianças descobrirem junto com as famílias o nome e mais algumas informações sobre a referida luta. As crianças acharam uma ótima ideia e assim organizamos uma atividade de pesquisa "para casa".

Continuamos nossa tematização com a assistência de um vídeo com diferentes tipos de lutas, selecionamos e baixamos vários vídeos curtos no Youtube e fizemos edição e montagem de um vídeo único (Anexo H) para deixar a atividade mais fluida, evitando interrupções ou risco de problemas com conexão durante a exibição. Conversamos com as crianças, recordando atividades anteriores que realizamos e contamos que nesse dia veríamos vídeos de várias lutas e conversaríamos sobre eles. Também combinamos que se alguém quisesse falar algo podia levantar a mão, algumas crianças já levantaram a mão e falaram de coisas que havíamos feito anteriormente, ou perguntas de outra ordem, como por exemplo, *"quantos anos você tem Léo?"*.

Figura 77: Assistência a vídeo dia 08/05/19

Fonte: produzidas pelo autor.

Quando iniciamos a assistência do vídeo as crianças foram imediatamente comentando... *"boxe", "é boxe, meu pai faz boxe", "capoeira", "o instrumento que a gente tem na sala pró"*, se referindo ao berimbau. *"As mulheres lutando capoeira", "que luta é essa?", "ele eh velhinho"*. Além dos comentários houve momentos de vibração e comemoração de todo grupo, dos meninos ao ver determinados trechos do vídeo, e das meninas ao verem outros trechos. Após alguns minutos de exibição o vídeo parou repentinamente, no primeiro momento não entendemos o que houve. Quando o vídeo estava reiniciando interrompeu novamente e vimos uma criança pondo o dedo no botão de liga/desliga do PC e entendemos o que havia ocorrido, falamos com a criança que não podia fazer aquilo e Cris sentou na frente do PC para evitar que ocorresse novamente.

Figura 78: Assistência a vídeo 2, dia 08/05/19

Fonte: produzidas pelo autor.

Alguns minutos depois conseguimos reiniciar os equipamentos e voltamos para o ponto do vídeo onde havia interrompido. Em alguns trechos as crianças levantaram e reproduziram os movimentos que estavam visualizando e já começaram a lutar. Deixamos alguns minutos e depois interrompemos para evitar que houvesse machucados e também relembrar o combinado de ver o vídeo com atenção para conversarmos depois. Quando o vídeo finalizou propusemos fazer roda para conversar, mas as crianças estavam eufóricas querendo repetir os movimentos que viram. Nós tentamos controlar para realizar a conversa, mas as crianças não conseguiam ficar paradas. Quando perguntamos sobre quais lutas tinham visto no vídeo falaram *"boxe", "capoeira", "karatê"* e uma criança disse *"eu vi uma assim..."* levantou e faz o gesto de chute, daí várias crianças levantaram e começaram a realizar outros gestos.

Insistimos em controlar os corpos e retomar a conversa pedindo que as crianças sentarem-se e fazerem silêncio para escutar, mas só funcionou por alguns segundos. Então combinamos de encostar-se às paredes e fomos chamando as crianças para irem mostrando os movimentos, um por vez. As meninas ficavam mais tímidas e algumas não quiseram mostrar, depois começaram fazer. Algumas crianças começaram fazer em dupla, dizendo que precisa ser com o colega e simulavam a luta. Depois que todos tiveram a chance de demonstrar, finalizamos e voltamos para sala.

Figura 79: Após assistência a vídeo dia 08/05/19 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Sensíveis à dinâmica das crianças na atividade anterior, que apontava para o interesse de experimentar mais intensamente as lutas, nas semanas seguintes realizamos novas vivências, desta vez experimentando algumas brincadeiras, que também são classificadas como *jogos de combate* e comumente são sugeridas como atividades para introdução do tema lutas com as crianças pequenas. Entre elas, o cabo-de-guerra ou jogo-de-corda; o braço-de-ferro ou quebra-de-braço.

Figura 80: Vivência cabo-de-guerra dia 29/05/19 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Em um dos encontros, ao chegar à quadra e ver a corda as crianças disserem que íamos "pular corda", então perguntamos se pular corda era uma luta, elas disseram que *"não"* e uma criança falou que era *"cabo-de-guerra"*.

Léo - e cabo de guerra é uma luta?
Crianças - "sim"
Léo - vocês viram o cabo-de-guerra no vídeo das lutas?
Crianças - "sim"
Léo - quem estava fazendo cabo-de-guerra?
Crianças - "Os índios"
Léo - só os índios?
Crianças - "as crianças"
Léo – nós vimos crianças fazendo cabo-de-guerra no vídeo?
Criança – sim, na aula do judô
Criança – É, com uma faixa, puxando.
Léo – Certo, então hoje nós vamos fazer o cabo de guerra, mas como a gente faz?
Criança - "um grupo fica de um lado e outro do outro e puxa"
Léo - ah então tem que separar os grupos?
Crianças - "sim"
Léo - E como a gente vai fazer?
Criança – "desse lado fica um grupo e do outro o outro grupo"
Criança – "pode escolher uma criança e ela escolhe"
Léo - Então temos duas ideias aqui da Maísa e da Lívia. Quem concorda com a Maísa de separar desse lado um time e do outro o outro levanta a mão. Quem concorda com a Lívia de escolher uma criança levanta a mão.
A maioria escolheu a sugestão da Lívia então escolhi as crianças e elas foram escolhendo as outras para formar os times.
Léo - E agora?
Criança - Pega a corda e tem que puxar
Entregamos a corda e as crianças já começaram a puxar.

Após alguns segundos de puxa e estica, interrompemos e combinamos de esperar todos segurarem, depois que todos seguraram sugerimos contar até três e dizer "já", aí podiam começar e assim fizemos. Quando uma criança do grupo conseguiu sentar no murinho paramos, mostramos o que havia acontecido e perguntamos o que fazíamos, as crianças disseram que o grupo ganhou, era o ponto e começava novamente. Então entendemos que quando a última criança do time sentava no murinho acabava e o time marcava ponto.

Recomeçamos e o mesmo time marcou o segundo ponto. Sugerimos os times trocarem de lado e o mesmo time marcou o terceiro ponto.

Uma criança disse que eles estavam ganhando por causa do colega que era forte. No início da atividade ainda na sala chamamos atenção dessa mesma criança porque não estava conseguindo ouvir, os colegas disseram que ele era *"bagunceiro"*, então na roda final contamos que uma criança achava que o time havia ganhado por conta da força daquela criança. Na conversa perguntamos o que elas acharam do cabo-de-guerra e disseram *"legal", "eu gostei", "eu não gostei", "a gente pode fazer mais uma vez?"*. Perguntamos: por que será que as pessoas fazem essa luta? *"pra ficar forte", "pra ficar com o músculo e o corpo mais forte"*. Será que os indígenas e as crianças que vimos no vídeo estavam fazendo cabo-de-guerra pra ficar mais fortes? *"sim"*.

Figura 81: Vivências braço-de-ferro e sumô dia 12/06/19 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Na semana seguinte as vivências foram com o braço-de-ferro e sumô. Ainda em sala conversamos com as crianças lembrando o que estamos fazendo e novamente falaram das lutas e do cabo-de-guerra do último dia, então falamos que faríamos novas lutas e que se houvesse tempo seriam duas. Pedimos que as crianças formassem duplas para sair da sala e ir até a área externa na frente da escola onde tem mesinhas, sentamos duas duplas em cada mesinha e começamos a fazer o braço-de-ferro. Fomos passando em cada mesa e estimulando as crianças realizarem a luta entre elas e também irem trocando as duplas para realizar a atividade com outros colegas.

Em seguida chamamos o grupo para ir até a quadra para fazermos a próxima luta. Lá fizemos uma roda, falamos sobre o braço-de-ferro e que agora faríamos outra luta, então falei

que a luta era como apareceu no vídeo que vimos em que uma pessoa tinha que empurrar a outra para deslocá-la. Uma criança lembrou que fez no dia que vimos o filme e levantou-se para mostrar, então aproveitamos e explicamos como faríamos a luta. Fomos chamando uma criança e ela convidava o seu "adversário", depois algumas crianças pediram para ser juiz da luta. Depois de bastante tempo na atividade algumas crianças começaram a se dispersar, mas quando pedimos para fazer novas duplas todas fizerem e começaram a fazer a luta, após alguns minutos retornamos para sala em razão da proximidade do horário de saída.

Figura 82: Vivências sumô de costas e pega-rabinho dia 19/06/19 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

No encontro seguinte, quando chegamos à sala, as crianças já estavam em roda e bastante agitadas. Conversamos sobre as lutas que já havíamos realizado e perguntamos quais outras lutas poderíamos realizar na escola. Uma criança falou do boxe, mas outra discordou e disse *"não dá para fazer boxe porque pode machucar"*. Lembramos que antes algumas crianças também haviam dito que não podíamos fazer lutas na escola e já estávamos fazendo algumas. Então contei que nos dias anteriores duas crianças haviam dado ideias para nossas lutas e falado que podíamos fazer *"o sumô de costas"* e também uma brincadeira de *"pegar o rabinho"*. Perguntamos o que elas achavam e começaram a falar coisas como: *"a gente pode fazer de espada", "pode ser a capoeira", "eu sei como é essa brincadeira do rabinho", "eu não sei", "pode fazer boxe de mentirinha"*.

Pedi para a criança que havia sugerido fazer o "sumô de costas" mostrar aos colegas

como seria, depois as crianças fizeram duplas e começaram fazer e outras pediram para ser juiz, assim acabaram formando trios ou quartetos e começaram a realizar a atividade e trocar as funções de lutadores e juízes. Nesse dia uma criança (Aila) pediu para fotografar e nós deixamos o celular com ela, outras duas meninas (Lorena e Manu) ao verem a colega com o celular também pediram para ficar fotografando.

A criança que havia falado da brincadeira de "pegar o rabinho" não foi nesse dia, mas como outra criança tinha dito que conhecia a brincadeira pedimos para ela contar aos colegas, mas ela ficou tímida e só quis falar baixinho no ouvido. Então nós contamos para as crianças como devia ser a brincadeira. Primeiro fizemos a disputa com a mesma dinâmica da atividade anterior, em duplas, trios ou quartetos, algumas no papel de "lutadores" e outras de juízes e também incentivamos a trocar os papéis. Houve vários momentos de conflitos, um deles uma criança chorou quando outra venceu a disputa de pegar o rabinho, quando fomos conversar ela disse que não estava chorando porque perdeu, mas porque o colega não respeitou a regra porque o juiz não tinha dito já. Com a proximidade do horário de saída retornamos para sala e conversamos sobre os conflitos. As crianças relataram que *"o amigo não respeitou a regra", "o juiz não falou já", "o juiz não prestou atenção", "o amigo empurrou com força", "eu me machuquei".* Perguntamos como podíamos resolver essas coisas e uma criança disse *"tem que ter cuidado com o amigo e o juiz tem que prestar mais atenção"* e todas as crianças concordaram.

No encontro seguinte dedicamos um tempo para conversar com as crianças e planejar a vinda de um visitante. Contamos para as crianças que convidamos um amigo, professor de capoeira para conversar conosco e perguntamos o que elas achavam. A maioria expressou concordância, mas algumas meninas disseram que tínhamos que convidar uma amiga também. Então dissemos que íamos tentar. Uma criança perguntou qual luta íamos fazer aquele dia, então explicamos que queríamos usar o tempo para nos organizarmos para receber a visita e saber o que gostaríamos de conversar com ela.

Começamos a conversar e as crianças não se engajaram, dispersaram pegando folhas, pauzinhos, conversando em paralelo, saindo da roda. Chamamos atenção das crianças e explicamos que pensamos em levar um convidado porque elas disseram que *"a Dandara lutou capoeira"*, mas que nós ainda não havíamos conversado muito sobre a capoeira e que poderia ser legal saber mais sobre essa luta. Então perguntamos o que elas gostariam de saber sobre a capoeira e o que podíamos perguntar ao professor.

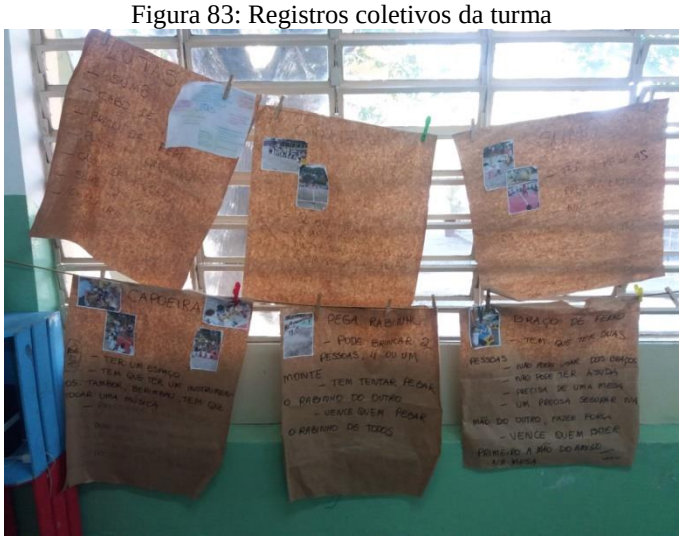
Criança – (Lívia) a gente pode perguntar como luta capoeira
Criança – "se tinha instrumentos na capoeira"
Criança (Artur) – Eu não queira convidar ele

Léo – Porque você não queria?
Criança - porque não gosto de conversar
Léo – e se ele fizer outras coisas além da conversa? Você vai gostar?
Criança – Se ele tocar um instrumento e ensina a lutar capoeira eu gosto.
Ana Cris – Léo, hoje nós conversamos sobre o Maculelê e as crianças disseram que era parecido com a capoeira.
Léo – vocês querem perguntar para o professor se Maculelê e Capoeira são parecidos?
Criança – eu queria fazer uma pergunta
Léo – Qual?
Criança – Que meu irmão luta capoeira
Léo – Você quer contar para o professor que seu irmão luta capoeira?
Criança – sim

Com as crianças dispersando novamente da roda e ainda restando algum tempo até o horário de saída propusemos fazer mais uma vez a brincadeira de pegar o rabinho, já que nesse dia a criança que falou da brincadeira estava presente e também a professora Ana Cris que não havia participado nos últimos dias. Assim que distribuímos pedaços de papel crepom as crianças correram para quadra e já iniciaram a brincadeira, depois organizamos uma roda e realizamos a brincadeira em duplas e no final todos contra todos. O momento tornou-se uma grande correria na quadra e mais uma vez houve crianças chorando por ter o “rabinho” arrancado pelos colegas.

Em um dos momentos de registro do grupo a professora Ana Cris e as crianças produziram uma lista e cartaz com informações sobre as lutas/brincadeiras que havíamos vivenciado. As crianças conversaram e anunciaram as regras e/ou formas de lutar/brincar e a professora como redatora do grupo escreveu, depois as crianças colaram fotos impressas das vivências que realizamos. Esses cartazes ficaram expostos no varal da sala de convivência da turma.

Figura 83: Registros coletivos da turma



Fonte: produzidas pelo autor.

Dias depois tivemos a visita do professor Ronaldo e sua aluna de capoeira Diana. As crianças ficaram extremamente envolvidas em toda atividade, fizeram as perguntas, ouviram o professor, manipularam os materiais que ele disponibilizou (revistas, CD, cordões e roupas/uniformes) tocaram instrumentos e vivenciaram as gestualidades e a roda de capoeira.

Figura 84: Visita do professor Ronaldo Reis e sua aluna Diana no dia 27/06/19 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Com a proximidade da festa e a previsão de realizar uma apresentação com a turma

nesta ocasião, a professora Ana Cris resolveu utilizar elementos das lutas na composição de uma coreografia, e os tempos de atividades da cultura corporal também passaram a ser utilizados para os ensaios desse momento. Antes, durante e entre os momentos de ensaios oportunizamos à turma a assistência de mais vídeos sobre a Capoeira e o Maculelê, fizemos um momento de contação de história da lenda do Maculelê e vivenciamos movimentos de ataque e defesa com os bastões.

Em uma das nossas rodas de conversa as crianças falaram que no vídeo do Maculelê as pessoas estavam dançando, então perguntamos se elas achavam que o Maculelê era só uma dança ou uma luta também. Uma criança lembrou-se de uma das músicas que fazia parte da apresentação da turma e disse, *"é luta sim, tem na música"* e várias crianças começaram cantar *"corre pro mato que a batalha começou, é a guerra dos Palmares, vamos lutar meu sinhô"*.

A Capoeira e o Maculelê foram as lutas que mais atravessaram nossas conversas e ações ao longo da tematização, especialmente, porque supomos fazer parte da história de Dandara. E já que começamos a contar essa experiência com música, acabamos com um trecho da composição de Nina Oliveira, que também foi bastante ouvida, dançada e cantada pelas crianças ao longo do trabalho e, trilha sonora da apresentação do grupo na festa, e com algumas imagens desse momento especial.

Dandara do meu quilombo
Me faz livre e voar
Rainha do meu congo
Me dá forças pra lutar
Ê Dandara
(Nina Oliveira)

Figura 85: Apresentação na festa dia 17/08/19

Fonte: produzidas pelo autor.

Figura 86: *Imagemnarrativa* da rede de *saberesfazeres* produzida com a professora Ana Cris e a turma Dandara

TEMATIZAÇÃO: LUTANDO COM DANDARA
Período: Março a julho de 2019
GRUPO DANDARA

"eu consegui fazer tudo"
"eu fiz do meu jeito"

Festa da escola

"não dá para fazer boxe porque pode machucar"
"pode fazer boxe de mentirinha"

Pega-Rabinho

"porque será que as pessoas fazem essa luta?"
"pra ficar forte"
"pra ficar com o músculo e o corpo mais forte"

Leitura de imagens e gestualidades

Assistência a vídeos

"meu irmão luta capoeira"
"meu pai vai numa academia para lutar de boxe"
"minha mãe lutou, ela lutou em um ring"

Experimentando gestualidades

"luta tem que usar uma espada"
"Os lutadores lutam na academia"
"Pra lutar tem que ter duas pessoas"

Visita professor Ronaldo e Diana

Dandara dos Palmares

Ela é forte e guerreira que **lutou** por nós
Dandara foi quem **lutou**
Dandara que guerreou, Dandara
Música de Vanessa Borges

Cabo-de-guerra ou Luta da corda

"Prô, por que a Dandara lutou?",
"como era a luta da Dandara?"

Sumô

"é boxe, meu pai faz boxe"
"o instrumento que a gente tem na sala pró"
"As mulheres lutando capoeira"
"que luta é essa?"

Sumô de costas

Registros

"ela lutou por nós"
"Ela lutou com um instrumento"
"ela casou com Zumbi dos palmares"
"lutou capoeira"
"ela lutou com um pauzinho"
"eu acho que ela luta com arco e flecha também"

Braço-de-ferro ou Queda-de-braço

Vocês acham que Maculele é luta?
"é luta sim, tem na música"
"corre pro mato que a batalha começou, é a guerra dos Palmares, vamos lutar meu sinhô"

A tematização do frevo com a professora Alice e a turma Elza Soares... [121]

A professora Alice nos procurou e disse que apesar de entender que existiam vários fatores que influenciam na definição do tema, queria saber se seria errado escolher uma prática corporal em razão de uma criança específica. Isso porque havia em sua turma uma criança nova que "não parava de dançar", e consequentemente, mobilizava todas as demais, em razão disso ela cogitou tematizar a dança. Ponderamos que havia possibilidade do tema dialogar com o projeto pedagógico da escola e com essa escolha ela também poderia reconhecer e valorizar o patrimônio cultural corporal daquele grupo.

Após as escolhas, seguiram-se ocasiões de oportunizar tempos e espaços diferentes para as crianças dançarem. A professora selecionou músicas de diversos estilos e artistas, reproduziu com apoio de uma caixa de som e o próprio celular e convocou as crianças para dançar em diferentes locais, a saber, na própria sala de convivência, na quadra, no gramado, no parque e na sala de vídeo.

Figura 87: Turma Elza dançando em diferentes espaços (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor
Legenda: 1. Dançando na quadra; 2. Dançando na sala de convivência; 3. Dançando no parque; 4.Dançando na sala multimídia.

Durante esses momentos, observamos, incentivamos as crianças a dançar, dançamos juntos, conversamos e registramos através de fotos e pequenos vídeos e também anotações

[121] Uma versão em vídeo desta narrativa foi produzida e compõe material empírico desta tese. Disponível no canal do YouTube do GPEF. https://www.youtube.com/watch?v=AZY0MaI3IDI

escritas ou gravadas em áudio. A maioria das crianças demonstrou familiaridade com diferentes tipos de danças, especialmente aquelas produzidas a partir da música popular brasileira contemporânea, o sertanejo e o funk. Demonstraram suas gestualidades, dançaram, na maior parte do tempo separadas, algumas meninas e apenas dois meninos dançaram de mãos dadas. A participação das crianças flutuou conforme as músicas, alguns ritmos interessavam e reuniam um número maior de crianças, outros faziam as crianças se dispersarem pelos espaços. Poucas crianças não dançaram e muitas crianças correram e empurraram os colegas enquanto dançavam.

Em um dos primeiros dias, após dançar na quadra, tivemos uma roda de conversa e registramos as seguintes falas:

Alice: criança dança funk?
Várias crianças: sim
Alice: e os adultos dançam funk?
Várias crianças: sim
Alice: quando tocou a música de Gilberto Gil como vocês dançaram?
Criança 1: foi samba
Criança 2: Prô coloca o samba da mangueira pra gente dançar?
Alice: Léo, você quer perguntar alguma coisa?
Léo: Sim. Quantas músicas a gente dançou?
Todas as crianças: um, dois, três... (contaram até vinte).
Léo: isso tudo?
Algumas crianças: não
Léo: Ninguém contou, mas foram muitas não é?
Várias crianças: sim
Léo: e elas foram músicas iguais ou diferentes?
Algumas crianças: diferentes
Outras crianças: iguais.
Léo: vocês falaram que teve samba?
Algumas crianças: sim
Léo: e o que mais?
Várias crianças: Jeniffer
Léo: e Jeniffer é o que?
Criança 3: teve Simone e Simaria
Léo: e Simone e Simaria é o que?
Crianças: sertanejo
Léo: Alguém não dançou?
Criança: eu não dancei samba, eu não gosto.
Léo: e porque a gente dança?
Criança: porque a gente gosta
Criança: porque a gente tá alegre
Léo: então as pessoas dançam quando estão alegres?
Criança: não, eu danço quando eu tô triste
Léo: sério, você dança quando tá triste?
Alice: quem dança seus males espanta.
Criança 4: prô, põe aquela música da onda pra gente dançar.
A professora Alice pôs a música “onda, onda (olha onda)” do grupo Tchakaum e ficamos surpresos com o grande número de crianças interessadas e dançando a música que é de outra geração. Com a proximidade do horário retornamos para sala ainda ouvindo e dançando essa música.

Em outro dia a proposta foi realizar uma roda e dançar em grupo, os primeiros momentos livremente, depois com a indicação de repetir o gesto ou forma de dançar uns dos outros. A professora indicava uma criança por vez, e as demais deviam dançar como o colega. Após todos participarem, algumas crianças pediram para fazer estátua, então a professora acolheu o pedido e iniciou a atividade, que se prolongou com a participação de várias crianças até o final, depois conversamos em roda.

Léo: vocês estavam dançando ou brincando?
Algumas crianças: dançando
Algumas crianças: brincando
Criança 1: primeiro dançando, depois brincando.
Léo: Estátua é dança ou brincadeira?
Algumas crianças: é dança
Algumas crianças: é brincadeira
Criança 2: é uma brincadeira de dança.
Léo: os movimentos que vocês estavam fazendo antes da estátua eram de dança?
Várias crianças: sim
Léo: mostra o seu João. (João mostra)
Léo: isso é dança?
Algumas crianças: é hip hop Léo.
Léo: Maria, mostra como você estava dançando. (Maria mostra)
Algumas crianças: é samba
Criança 3: o meu era Rock in roll (levanta e mostra o gesto balançando a cabeça)
Criança 4: o Paulo também fez passinho, prô.
Algumas crianças começaram a cantar.
Léo: e nessa música como é a dança
Várias crianças: funk.

Para o encontro seguinte a professora selecionou músicas nos estilos que as crianças mais mencionaram até o momento (funk, rock, samba, hip hop) com a intenção de dançar e identificar mais significações das crianças sobre essas danças. Em virtude do tempo chuvoso realizamos a dança na sala, quando colocamos as músicas para as crianças dançarem, aconteceram muitas coisas. Algumas crianças dançaram, outras se empurraram e brincaram de lutas. Passos, gestos, barulho, crianças dançavam juntas, separadas, crianças corriam... Novamente, as mudanças de ritmos parecem também mudar a gestualidade e as expressões das crianças, algumas músicas elas cantavam outras não. Depois de um tempo voltamos para roda de conversa

Alice: vocês já foram a uma festa?
Várias crianças: sim
Alice: e lá nessa festa vocês viram as pessoas dançando?
Algumas crianças: sim
Alice: E as pessoas se machucavam quando estavam dançando?
Algumas crianças: sim
Algumas crianças: não
Várias crianças começam a falar ao mesmo tempo e a professora institui um objeto para organizar a ordem das

falas. Só quem pode falar é quem estiver segurando o objeto.
Criança 1: eu já fui em uma festa e as pessoas não se machucaram na dança
Criança 2: eu também, na festa ninguém se machucou
Criança 3: Eu vi uma festa que se machucou quando estava dançando.
Léo: Lembra que outro dia vocês disseram que as pessoas dançam quando estão alegres ou quando estão tristes?
Várias crianças: sim
Léo: e como está a dança em nosso grupo?
Criança 1: legal
Criança 4: devagar
Léo: Alguém se machucou quando a gente estava dançando
Criança 5: eu machuquei quando fiz a estrelinha
Criança 6: eu me machuquei quando fiz um mortal
Léo: e nossa dança era para se divertir ou se machucar?
Várias crianças: se divertir

A partir desses acontecimentos resolvemos selecionar vídeos de diferentes pessoas e grupos dançando em lugares e situações diversas para comparar e problematizar com as crianças as representações enunciadas até o momento. No encontro seguinte, a professora propôs assistência aos vídeos no espaço multiuso. Logo que os vídeos iniciaram, as crianças começaram a assistir e dançar também. A professora incentivou as crianças a perceberem as formas de dançar e tentar repetir os passos. Algumas crianças continuavam correndo, empurrando e se jogando no chão. Intervimos com uma criança porque estava empurrando muito forte e outras crianças reclamaram. Perguntamos por que estava empurrando e se não conhecia outra forma de dançar, mas ele não quis conversar, apenas sentou-se no canto e ficou um tempo sem participar.

Num segundo momento a professora Alice propôs assistirmos aos vídeos sentados, apenas observando como as pessoas estavam dançando. As crianças concordaram, mas algumas não conseguiram ficar sentadas e as que conseguiram movimentavam os corpos de outras formas. Perguntamos se foi difícil ver o vídeo sem dançar e por que algumas crianças não conseguiram ficar sentadas e sem mexer o corpo, mas as crianças não repercutiram a conversa. Com o início de mais um vídeo as crianças levantaram e dançaram novamente. Então assistimos e dançamos durante mais um tempo e depois encerramos a atividade.

Em outro encontro, onde a proposta também foi assistir vídeos, mais uma vez as crianças assistiram e dançaram junto, tentando imitar aquilo que estavam vendo. Desta vez a professora faz mais intervenções para as crianças conseguirem ver, dançar e também falar sobre o que estavam vendo. Ao final do vídeo pedimos para as crianças falarem sobre o que viram ou mostrar um gesto/passo que tenham visto e “aprendido” com os vídeos. A professora chamava uma criança para falar ou mostrar enquanto as demais permaneciam sentadas em roda e observavam e comentavam sobre o que as colegas estavam falando ou mostrando. Uma criança disse que sabia dançar frevo e tinha uma sombrinha de frevo. A

professora perguntou se ela gostaria de mostrar, ela disse que sim, mas quando estava no meio da roda e os colegas gritaram seu nome ela não dançou. No dia seguinte, a criança levou a sombrinha para mostrar aos colegas e dançou.

Figura 88: Ccriança da turma dançando frevo (fotomontagem)

Fonte: produzidas pela professora Alice Signorelli, acervo da professora.

Por conta desse acontecimento e da mobilização da turma diante dele, e também considerando que até o momento o frevo não havia aparecido nas conversas e gestualidades expressas, apesar de muitas crianças serem ou terem familiares de origem nordestina, resolvemos caminhar com a tematização focalizando o frevo, e reorientamos os objetivos para: a) vivenciar o frevo e b) ampliar e aprofundar conhecimentos do frevo e sobre as pessoas que dançam frevo. Para tanto, as ações propostas na sequência desse episódio foram leituras de imagens e experimentação de gestualidades relacionadas ao frevo.

Selecionamos imagens de pessoas dançando frevo, mostramos para as crianças e conversamos sobre elas, depois espalhamos as imagens pela quadra e separamos as crianças em duplas, em seguida pedimos para que elas fossem até as imagens, visualizassem e também tentassem fazer os gestos, sugerindo que umas ajudassem as outras. Uma criança sugeriu utilizar a sombrinha da colega na atividade, mas a professora disse que não seria possível e aconselhou que utilizassem a imaginação, a criança insistiu dizendo que podiam dividir e todos utilizar a sombrinha um pouco, ainda assim optamos em não utilizar, pois tínhamos 25 crianças participando e apenas uma sombrinha, além disso, a dona do objeto não estava na

turma nesse dia.

Figura 89: Atividade com imagens dia 06/05/19 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Depois de algum tempo, reunimos o grupo no centro da quadra e falamos sobre a atividade. A maioria das crianças expressou facilidade e satisfação em realizar os movimentos, falaram sobre o gesto que conseguiram realizar e começaram a demostrar. Então trouxemos as imagens para o centro da roda, colocamos um frevo para tocar e incentivamos as crianças a demonstrar e todos a dançar. A professora Alice também dançou e demonstrou alguns passos para as crianças

Figura 90: Atividade com imagens dia 06/06/19 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Para o encontro seguinte resolvemos aprofundar o conhecimento sobre o frevo a partir de uma leitura. Fizemos uma busca de materiais na internet e adquirimos para a escola o livro *Desvendando a orquestra de frevo,* de autoria de Marcio Coelho e Ana Favaretto. O livro contém ilustrações e informações sobre a história, principais características e instrumentos que constituem esse gênero musical genuinamente brasileiro. Para acessar o livro recorremos a uma estratégia presente no projeto da escola, o livro foi enviado para o grupo pelo Henrique Abayomi[122], que ficou sabendo do interesse do grupo pelo frevo e como tinha aquele livro resolveu emprestá-lo para turma Elza Soares.

Levamos para a sala da turma carregando junto o boneco de pano com o envelope encaixado nos braços, logo que ele entrou na sala as crianças reagiram com surpresa e animação e disseram:

Criança 1: “prô o Léo tá com o Henrique”
Criança 2: “tem uma coisa na mão do Henrique”
Criança 3: “tem uma carta pra gente”.
Alice: “nossa, o que será que o Léo tá fazendo aqui com o Henrique? Será que é alguma coisa pra gente?”
Criança 4: “eh pra gente Léo?”
Léo: encontrei o Henrique com o envelope na mão e tem escrito para o grupo Elza
Várias crianças: “é a gente”
Várias crianças: “grupo Elza Soares”
Léo: aqui é o grupo Elza?
Crianças: “sim”
Léo: então deve ser para vocês.
Criança 5: onde o Henrique estava?
Léo: Lá na casa dele.
Alice: vamos fazer uma roda lá no anexo para ver essa carta do Henrique.

Saímos da sala para o espaço externo chamado de anexo, algumas crianças tentavam

[122] Um dos personagens da família Abayomi. São bonecos de pano que moram na escola e ganham vida quando não há ninguém vendo. A comunidade lhes atribui um papel importante no projeto da EMEI, especialmente, nas práticas pela igualdade racial e de gênero. Azizi é um príncipe africano casado com Sofia que tem como filhos Henrique e Dayó. Eles formam uma família multiétnica, cheia de histórias e memórias potentes para discutir o racismo, o preconceito etc. (ver foto)

arrancar o boneco e pegar o envelope no caminho e na chegada ao espaço disputaram para sentar ao nosso lado e do boneco e para pegar a carta e o envelope. Após alguns minutos de formação da roda...

Alice: Léo você pode ler a carta pra gente?
Algumas crianças: “deixa eu ler”, “eu quero ler”, “eu”
Léo: vocês conseguem ler?
Crianças: sim
Crianças: não
Criança: grupo Elza Soares

Figura 91: Atividade de leitura do livro no dia 20/05/10 (fotomontagem)

Fonte: Produzidas pelo autor.

A criança que estava ao nosso lado simulou a leitura. Então, fizemos a leitura apontando com o dedo onde estávamos lendo e a criança foi repetindo. A cada passagem da carta paramos para comentários.

Alice: Nossa! Como será que o Henrique descobriu que o nosso grupo estava interessado pelo frevo?
Criança 6: “ele deve ter visto a gente dançando”
Algumas crianças: “a Angelina”
Criança 3: “ele sabe tudo que acontece aqui na escola”
Criança 7: “ele só ganha vida quando não tem ninguém vendo”

Em um trecho da carta havia a seguinte afirmação “eu adoooro dançar frevo” e logo

uma criança expressou *"não pode, só pode adorar o Senhor"*. A fala aconteceu em meio a outras falas e conversas paralelas e não foi percebida inicialmente. Quando o trecho foi repetido novamente...

Criança: "só pode adorar a Deus" com feição brava.
Léo: quando o Henrique disse que "adora frevo" ele está falando que ele gosta muito de ouvir e dançar frevo, e que ele fica muito animado e feliz e gosta muito de dançar. Entenderam?
Várias crianças: sim

A expressão da criança que fez a fala mudou e pareceu entender o sentido do que estava sendo dito. Como o grupo não repercutiu a fala seguimos com a leitura da carta. Na carta Henrique dizia que tinha um livro sobre frevo e estava emprestando para turma. Depois de um rápido momento de puxa e estica para abrir o envelope, uma criança passou na roda mostrando a carta para as demais e outra passou mostrando o livro. Até chegar a professora Alice que começou a fazer a leitura e mostrar as ilustrações.

Criança: "é um trompete"
Alice: nossa, o Matheus acha que é um trompete esse instrumento, que legal.

Depois de falar sobre os autores do livro e mostrar a página com a foto deles continuou a leitura. Na foto onde havia a imagem da cidade do Recife as crianças disseram que era Rio de Janeiro, então a professora perguntou para uma criança (Naíma) que conhece o Rio se era, e ela disse que não. Quando falou do significado/origem da palavra frevo, que vem de ferver, perguntou se as crianças sabiam o que era ferver.

Criança 1: "é quando esquenta a comida"
Criança 2: "é uma coisa muito quente"
Criança 3: "é quando a comida queima"
Criança 4 "quando bota no fogo"
Criança 5: "quando ferve sai bolinha pulando"

A professora leu o trecho do livro e indicou a relação do ferver com a localidade de origem do frevo ser um local quente.

Alice: Olha aqui fala sobre a sombrinha também. Por que vocês acham que usa a sombrinha no frevo? Será que eu devo conta pra eles Léo?
Léo: será que eles querem saber?
Crianças: sim

A professora Alice leu o trecho que menciona a relação do frevo com os capoeiristas, e

simulou a história com movimentos. Depois as crianças pediram para dançar na quadra e fomos com o grupo dançar. Algumas crianças dançaram junto com a professora Alice, outras corriam e brincavam de outras coisas, algumas olhavam o livro. Depois de um tempo reunimos em roda para algumas crianças que estavam dançando mostrar os passos que aprenderam aos colegas, depois Alice sugeriu que elas ensinassem aos colegas. Em seguida voltamos para sala e na roda conversamos se as crianças gostaram do livro, se íamos devolver ou pedir ao Henrique para continuar mais uns dias com ele. As crianças quiseram ficar mais uns dias com o livro, então Alice sugeriu que fizéssemos um bilhete para o Henrique contando como foi a atividade com o grupo Elza e pedindo para ficar mais um tempo com o livro.

Para a semana seguinte a professora Alice programou uma atividade de registro que consistia na produção de uma arte (desenho e colagem) tendo como referência as imagens que utilizamos anteriormente e a própria imagem corporal das crianças. A professora dispôs algumas imagens e espelhos na sala para as crianças visualizarem, e disponibilizou o caderno de atividades, lápis de cor, hidrocor, giz de cera, e recortes de papel colorido em formatos parecidos aos da sombrinha de frevo.

Figura 92: Registros com uso do espelho dia 27/05/19 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Na semana seguinte nossa roda de conversa dedicou-se a organizar um momento de pesquisa. As crianças já haviam mencionado interesse de perguntar para as pessoas na rua sobre o frevo. Algumas crianças falaram sobre o perigo de ir para rua, uma citou o jornal de uma emissora (SBT) e a orientação da mãe. Outra disse que por estar com os professores não tinha perigo. A professora citou os cuidados que teríamos e que as crianças não precisavam se preocupar, depois perguntou o que era uma pesquisa.

Criança 1: “descobrir alguma coisa”
Criança 2: “pesquisar na internet”
Criança 3: “quando a gente faz uma pesquisa a gente vai pesquisar para descobrir alguma coisa”
Criança 4: “dançar samba”
Criança 5: “dançar o frevo”.
Alice: Léo, já que você também é um pesquisador, você pode falar um pouco sobre pesquisa para as crianças?
Léo: As crianças já falaram muitas coisas sobre fazer pesquisa. Eu concordo com elas, as pessoas fazem pesquisa para conhecer mais sobre as coisas, para aprender. E dá para fazer isso de muitas formas, usando a internet, usando os livros e também perguntando às pessoas, e também dançando e vendo como as pessoas dançam.
Alice: E já que nós já decidimos que queremos fazer nossa pesquisa perguntando para as pessoas na rua, que perguntas nos vamos fazer?
Crianças: sobre o frevo
Criança 1: se ela sabe dançar frevo
Criança 2: se ele conhece o frevo
Criança 3: se dança frevo
Criança 4: pra ela dançar frevo
Alice: lembra que não podem ser muitas perguntas? Porque as pessoas vão estar na rua e podem estar ocupadas, podem estar com pressa. Como vocês acham que a gente deve fazer?
Criança: pode pedir para a pessoa parar
Criança: pode pedir, por favor.
Criança: Bom dia, você pode responder nossa pesquisa?

Criança: Você sabe dançar frevo? Você pode dançar?
Léo: será que as pessoas vão querer dançar frevo na rua?
Criança: se elas ficarem com vergonha não precisa
Criança: A gente pode dizer para as pessoas se elas tivessem vergonha não precisava dançar.
Alice: e o que vocês acham de perguntar sobre aquela dúvida que nós tivemos quando vimos o livro sobre o lugar onde surgiu o frevo? Será que é legal a gente perguntar sobre isso?
Crianças: sim
Crianças: É legal
Léo: Por que vocês querem saber se as pessoas sabem dançar frevo? Como isso vai ajudar o grupo Elza a saber mais sobre o frevo?
Alice: Se as pessoas disserem que não sabem dançar, o que vai acontecer?
Criança: a gente ensina
Criança: É, a gente pode ensinar
Criança: A gente pode mostrar as fotos pra elas e ensinar.
Algumas crianças levantam e começam fazer os passos e dançar
Alice: Então vocês vão ensinar para as pessoas se elas não souberem?
Crianças: sim

Para a saída, a professora Alice dividiu a turma em três grupos, dois ficavam na sala com a professora de módulo, enquanto um fazia a saída conosco. Antes de sair recordamos os combinados de segurança, as perguntas e o cuidado ao abordar as pessoas. Saímos com o primeiro grupo de crianças, caminhamos em direção ao local onde pretendíamos ir, mas no caminho uma criança abordou uma pessoa para fazer as perguntas e nós surpresos com a ação, mas atentos ao acontecimento, incentivamos a atuação da criança, que acarretou na ação de outras crianças também começarem a abordar as pessoas que caminhavam pela calçada. Fomos observando, registrando e auxiliando as crianças com as abordagens e as perguntas.

Figura 93: Pesquisa na comunidade – grupo 1 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Com o primeiro grupo Alice propôs fechar os cadernos depois que fizesse a pergunta para uma pessoa. Em virtude disso, esse primeiro grupo foi bem tranquilo com as abordagens e perguntas, o momento marcante foi a abordagem em um mercadinho próximo da escola e da interação do dono deste comércio, que além de responder as perguntas, dançou um pouco para as crianças e presenteou com bombons na saída

Figura 94: Pesquisa na comunidade – grupo 2

Fonte: produzidas pelo autor.

O segundo grupo foi mais eufórico com as abordagens, uma criança também se dirigiu para uma pessoa que estava na porta da oficina mecânica e quando as outras crianças viram também começaram abordar outras pessoas na calçada. Desta vez, a professora não sugeriu dobrar o caderno após fazer a entrevista com uma pessoa, e as crianças continuaram perguntando. Ao chegar à esquina, todas as crianças já haviam realizado a pesquisa com mais de uma pessoa, mesmo assim decidimos atravessar a rua e retornar por outra calçada. As crianças desse grupo estavam mais agitadas e eufóricas com a pesquisa e corriam até as pessoas. No retorno, já na calçada da escola, as crianças ainda corriam atrás de pessoas para perguntar, sendo necessário até conversar com elas para não correrem para longe de nós.

Figura 95: Pesquisa na comunidade – grupo 2 (fotomontagem)

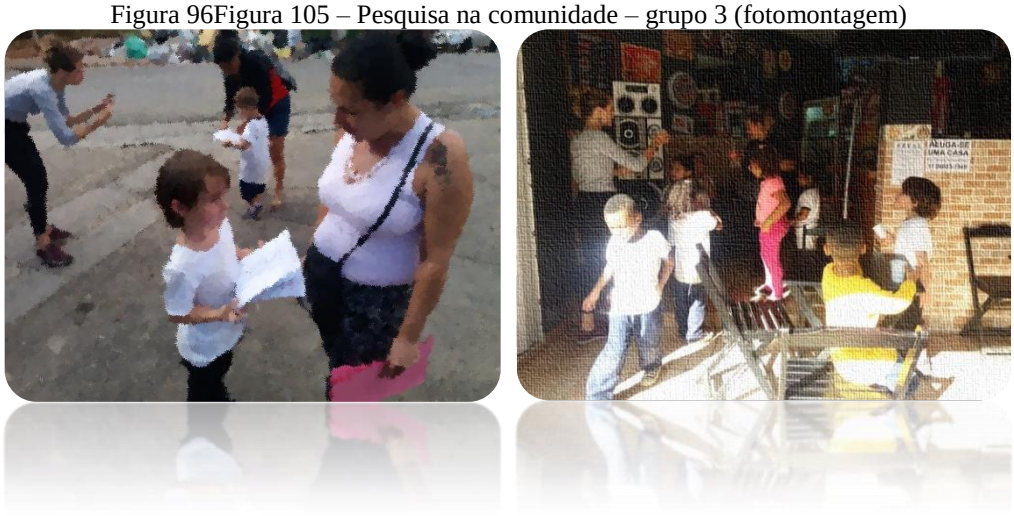
Fonte: produzidas pelo autor.

Na saída do terceiro grupo Marina (coordenadora) foi junto e Alice propôs nós adultos levarmos os cadernos para chegar até o local onde havia uma região com mais moradias no

bairro e onde parte das crianças mora, algo que ela pensou em fazer já com o primeiro grupo, mas acabou não ocorrendo. Estando com mais um adulto, realizamos dessa forma. Chegamos numa praça e local com mais moradia e ali realizamos a pesquisa, nesse local algumas crianças foram reconhecidas, a avó de uma criança chegou e o avistou, outras crianças falaram com pessoas conhecidas, exploramos a região conversando com as pessoas e realizando a pesquisa.

Depois que todos fizeram as perguntas, uma criança pediu para ir até o local onde a mãe trabalha em um bar/restaurante, bem próximo do local onde estávamos. Como havia tempo, fomos até o local. A mãe da criança (Angelina) ficou surpresa ao vê-la. Retornamos para escola por outro caminho, onde algumas crianças moram e conhecem, passando por dentro do estacionamento de um supermercado do bairro. A exploração da rua e o tempo com esse último grupo foi bem maior que os primeiros.

Figura 96Figura 105 – Pesquisa na comunidade – grupo 3 (fotomontagem)



Fonte: produzidas pelo autor.

No encontro seguinte conversamos sobre a pesquisa.

Alice: o que vocês acharam da nossa pesquisa?
Crianças: gostei
Criança 1: eu gostei
Criança 2: A gente pode fazer outra vez?
Criança 3: A gente perguntou no mercadinho
Alice: o que as pessoas disseram mais, que elas sabiam ou não dançar frevo?
Crianças: sim
Crianças: não
Alice: Eu vi mais pessoas respondendo não. E você Léo?
Léo: Eu também vi mais pessoas dizendo que não. E alguma pessoa dançou frevo?
Crianças: não
Criança: sim, o moço do mercadinho.
Alice: É verdade, o moço do mercadinho falou que sabia e dançou um pouco. E a segunda pergunta, o que as pessoas mais responderam?

Crianças: Bahia
Crianças: Pernambuco
Criança: meu avô disse que é Pernambuco pró
Alice: Léo, você pode olhar no livro se tem alguma informação?
Léo: olha só, aqui no livro nessa página que algumas crianças acharam que era o Rio de Janeiro diz assim: "os pernambucanos dançam frevo"
Crianças: Pernambucanos???
Léo: sim. Vocês sabem quem são os pernambucanos?
Criança: a pessoa que dança frevo
Crianças: não
Léo: Os Pernambucanos são as pessoas que nasceram em Pernambuco, que é outro estado. Vocês sabem onde é Pernambuco?
Crianças: não
Alice: Léo, onde é mesmo que você nasceu?
Léo: Bahia
Alice: É o mesmo lugar onde a família de Julia nasceu. É perto de Pernambuco?
Léo: A Bahia é mais perto de Pernambuco que de São Paulo.
Léo: Vocês lembram que uma pessoa perguntou se vocês iam voltar para contar o resultado da pesquisa?
Crianças: não
Alice: é mesmo, a moça do mercadinho. Depois a gente pode conversar e ver se é possível voltar lá.

Finalizamos a conversa e deixamos as crianças explorarem o espaço multiuso. As rodas de conversa são sempre desafiadoras, estimular as crianças a falar sobre o assunto em pauta, ouvir os colegas, aguardar a vez para falar, ouvir falas sobrepostas, conversas paralelas, conter os corpos infantis sentados, quietos por algum tempo, etc. Nesse sentido, é importante citar que nenhum dos diálogos registrados anteriormente ocorre sem ruídos e atravessamentos vários, entre eles, as intervenções docentes para produzir momentos de silêncio e escuta e para fazer circular o direito às falas e participação de todas as crianças.

Com a proximidade do encerramento do primeiro semestre pensamos como atividades finais a visita de um representante do frevo para conversar com as crianças. Alice tentou contato com duas pessoas conhecidas que trabalham com dança e frevo, mas não conseguimos concretizar essa atividade. Então decidimos fazer um investimento pessoal e adquirir sombrinhas de frevo para realizar uma vivência com todas as crianças podendo utilizar esse objeto.

Assim que sentamos na roda algumas crianças falam

Criança 1: "é guarda-chuva do frevo"
Criança 2: "o Léo trouxe o guarda-chuva do frevo pra gente"
Alice: Léo, o que você trouxe para o grupo hoje?
Léo: o que vocês acham que tem aqui nesse saco?
Criança 3: "guarda-chuva do frevo"
Criança 4: É sim, eu estou vendo.
Léo: será que é isso?
Alice: só um minuto Léo, as crianças que não conseguirem ficar na roda não vão poder participar com a gente.
Léo: vocês lembram porque usa a sombrinha no frevo?
Crianças: "pra dançar"

Léo: vocês lembram que a pró Alice leu no livro sobre a sombrinha?
Crianças: sim
Crianças: não
Alice: Lembra que até a gente fez uma simulação quanto eu estava lendo? Primeiro a sombrinha teve o papel de proteção, depois virou um objeto para a dança.
Criança 5: a gente pode levar pra casa?
Alice: Essas sombrinhas vão ser iguais aos brinquedos a brinquedoteca, precisam ficar na escola para todas as crianças terem direito de usar, e todo mundo precisa ter cuidado para não estragar.

Pedimos ajuda para o grupo de trabalho para distribuir as sombrinhas, as crianças ficaram super entusiasmadas quando viram que eram mesmo as sombrinhas. Assim que receberam foram levantando da roda e utilizando, abrindo, fechando e dançando com a sombrinha. Colocamos músicas e deixamos as crianças explorarem livremente o objeto. As crianças exploraram de várias e interessantes formas, a maioria delas usou para dançar, algumas em algum momento para bater no colega, para jogar pra cima e correr atrás brincando com o vento.

A todo tempo as crianças convocavam os professores para mostrar o que estavam fazendo, como sabiam usar, dançar, como estavam se divertindo com o objeto. Com a música tocando, a professora Alice também foi incentivando as crianças a realizarem movimentos e o grupo a imitar. Algumas crianças logo apareceram com a sombrinha quebrada, ajudamos no "conserto" e relembramos o cuidado com o material. Realizamos essa vivência duas vezes, em semanas diferentes, com aproximadamente 30 minutos e as crianças correram, dançaram, brincaram, pularam... Interagiram entre si e com o objeto.

Figura 97: Vivência com sombrinhas (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

Consideramos ter sido a vivência com as sombrinhas o momento que marca a conclusão da tematização, mas cabe mencionar que no retorno após o recesso, quando as crianças estavam se preparando para a festa da escola e ensaiavam uma música da Elza Soares para dançar, a professora Alice discutiu com as crianças a inserção de elementos do frevo na dança do grupo e as crianças sugeriram utilizar as sombrinhas na coreografia, o grupo concordou e isso também ocorreu.

Figura 98: Apresentação na festa dia 17/08/19 (fotomontagem)

Fonte: produzidas pelo autor.

"Durante esse semestre conhecemos músicas cantadas pela diva brasileira Elza Soares e alguns aspectos de sua história. Seu talento, sua cidade natal, sua garra e força para lidar com as adversidades da vida. Assim, optamos por homenageá-la com um elemento especial: o frevo.

Sabemos que Elza iniciou sua carreira e até os dias atuais canta samba. Porém, como em cultura corporal estudamos o frevo, resolvemos aproximar essa manifestação corporal tão querida pelas crianças da vida de Elza Soares, buscando ressignificá-la. Incorporamos alguns passos do frevo e o guarda-chuva, principal acessório usado nessa dança na música PULO PULO, do álbum ELZA PEDE PASSAGEM.
Com vocês, grupo Elza Soares!".

Trecho escrito e lido pela professora Alice Gomes Signorelli como introdução da apresentação do grupo Elza Soares no dia da Festa na escola em 17/08/19.

Figura 99: *Imagemnarrativa* da rede de *saberesfazeres* produzida com a professora Alice e a turma Elza Soares.

Tem uma criança que não para de dançar.
Ela faz tudo na sala dançando

Estatua
Dançando e brincando?
Brincando e dançando?

Dançamos na quadra, na sala de convivência, na sala multimídia e no parque.

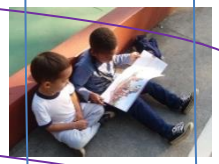
Porque a gente dança?
"porque a gente gosta"
"porque a gente tá alegre"
"não, eu danço quando eu tô triste"
"quem dança seus males espanta".

Assistência a vídeos.

"Prô, eu sei dançar frevo"
"eu tenho uma sombrinha"

Pesquisa na rua
Você sabe de onde vem o frevo?
Você sabe dançar frevo?
"meu avô disse que é Pernambuco prô"

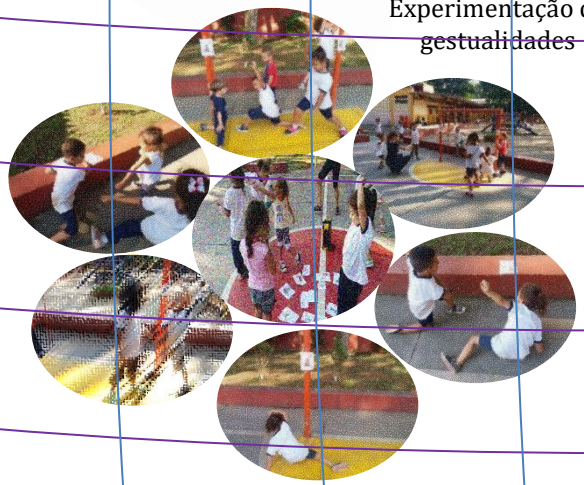
Aprofundamento
Livro Orquestra de frevo



"é um trompete"

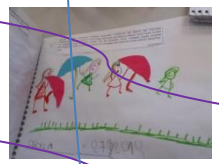
Frevo, Frever, Ferver...
"é quando esquenta a comida"
"é uma coisa muito quente"
"é quando a comida queima"
"quando bota no fogo"
"quando ferve sai bolinha pulando"

Leitura de imagens
Experimentação de gestualidades



Vivências com sombrinha de frevo

Registros



"eu adooro dançar frevo"
"não pode, só pode adorar o Senhor."

Passos do frevo
Tesoura...
Saci...
Ponta de pé e calcanhar...

Dança do grupo na festa da escola

TEMATIZAÇÃO DO FREVO
Março a Junho de 2019
GRUPO ELZA SOARES

5. RESSONÂNCIAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

Interpretar é empobrecer, esvaziar o mundo – para erguer, edificar um mundo fantasmagórico de "significados".
Susan Sontag

Com efeito, sabemos que a explicação não é apenas o instrumento embrutecedor dos pedagogos, mas o próprio laço da ordem social.
Jacques Rancière

A meu ver, você foi o primeiro a nos ensinar – tanto em seus livros quanto no domínio da prática – algo fundamental: a indignidade de falar pelos outros.
Gilles Deleuze

E agora? Essa foi a questão que nos atravessou após "contarmos nossas histórias", narrarmos as experiências das tematizações. Dúvidas e incertezas quanto à necessidade de realizar qualquer outro gesto analítico e qual papel ele deveria ter na continuidade do texto. Interpretar as histórias? Assim fosse, correríamos o risco de empobrecê-las e esvaziá-las? Explicar algo, uma cena, um acontecimento? E arriscar-nos a embrutecer nossos leitores, paralisar o pensamento e duvidar das suas capacidades intelectuais? Repetir as falas infantis? Destacar aquilo que nos pareceu mais importante, legítimo, e escorregar na indignidade de falar pelas crianças?

De outro lado, também nos inquietamos com a possibilidade de não comunicar algumas ideias, interesses, atravessamentos, medos, alegrias, brechas, etc. Além disso, nos sentimos interpelados a dizer um pouco mais do que pensamos e sentimos, e pôr em evidência encontros-experiências que nos tocaram, atravessaram e constituíram. Por isso, ousamos trazer mais alguns momentos do campo e refletir sobre eles a partir daquilo que nos pareceu importante e necessário.

Sobre a escola...

Ao passar em frente à sala no início da manhã, Marina me viu e disse *"olha ele lá! acabei de falar de você"*, entrei na sala, disse *"bom dia!"* e perguntei *"o que vocês estavam falando sobre mim?"* algumas crianças logo disseram: *"você vai ajudar a gente com o futebol"*, *"a prô Marina disse que você vai participar da cultura corporal"*, continuei *"que legal! vocês acham que eu posso participar com vocês?"* responderam quase em coro que *"sim"*. Marina confirmou que a atividade seria no final da manhã e convidou para que eu sentasse em alguma mesa com as crianças, dando prosseguimento em outra atividade. Algumas crianças buscavam interagir comigo, uma delas chamou, e disse *"Léo, a gente já estudou um monte de livros, olha só* (apontando para o mural literário – foto abaixo), *sobre a criação do planeta, com o big bang. E os meus pais achando que foi só Deus",* com uma gestualidade e feição irônica. (DC, 01/08/2018)

Figura 109 – Mural literário grupo Saturno 2018

Fonte: produzida pelo autor em 01/08/2018.

A expressão e gestualidade do garoto na segunda parte do enunciado se referindo aos pais, com um sentido de “ironia” e/ou quase “desdém”, nos deixou fascinados e pensativos sobre o potencial da criança e da escola. A passagem nos remeteu àquilo que Masschelein e Simons (2017) discutem sobre a escola como espaço capaz de criar a *igualdade*, lugar de *suspensão* e *profanação*, capaz de ajudar estudantes a escaparem de seus mundos de vida, lugar e posição na ordem social. Para esses autores, “a escola já consegue isso sempre, apesar dos melhores esforços de pais, mães, líderes religiosos, estadistas e revolucionários para ficar em seu caminho, usando a escola para os seus próprios propósitos e ideais. A escola, nesse sentido, sempre tem a ver com a experiência de *potencialidade*”. (p. 69)

Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 92-93) destacam que pesquisas com os cotidianos, inspiradas por Michel de Certeau e também dialogando com outras tendências de pesquisa em Educação, diferenciam-se de estudos que buscam “identificar apenas reprodução e faltas, deficiência, negatividade” na escola. Para eles, Michel de Certeau “opera um duplo mecanismo para indicar o cotidiano como lugar de criação, invenção e antidisciplina”. E retomam o desafio proposto por Alves e Oliveira (2001) quanto “à necessidade de buscar o que há de positivo nas escolas, o que lá se faz com as contingências que se tem”.

É nessa chave, da potencialidade, que queremos olhar para a escola e as experiências que produzimos com as professoras e crianças nas tematizações das práticas corporais. Isso não nos exime do exercício da *crítica permanente*, de examiná-las, fazer questionamentos, e

até pôr em dúvida. Não se trata de, antecipadamente, atribuir um valor a quaisquer práticas pedagógicas ou formas de governamento da infância, como sugere Veiga-Neto (2015, p. 56), pois "vale a pena aprender, com Foucault, a prática do "ativismo pessimista" que tudo questiona e de tudo desconfia. Para o filósofo, sempre teremos algo a fazer, pois mesmo que nem ''tudo seja ruim, tudo é perigoso [...] Se tudo é perigoso, então sempre temos algo a fazer". (FOUCAULT, 2006, p. 386)

Sobre a definição dos temas culturais...

Nas quatro tematizações a decisão foi tomada pelas docentes após analisar um conjunto grande de informações e situações. Resumidamente: a professora Marina optou pelo futebol após considerar que era uma prática presente na comunidade, que houve um evento importante (Copa do Mundo) e mobilização da comunidade em torno dele e que essa prática poderia se vincular ao projeto didático via estudo da vida de Nelson Mandela. A professora Tathiana considerou a empolgação das crianças com as brincadeiras africanas e as relações que essa temática poderia ter com os valores civilizatórios afro-brasileiros em discussão no projeto didático daquele ano. A professora Ana Cristina escolheu as lutas por se relacionarem com a vida de Dandara dos Palmares, nome da turma e personalidade em estudo no grupo. E a professora Alice, começou com a dança em razão de uma criança "fazer tudo dançando" e depois caminhou com o frevo porque outra criança trouxe sua experiência com essa prática.

Neira (2019), pesquisando a docência na perspectiva cultural da Educação Física, enfatizou que seu exercício implica na tomada de várias decisões político-pedagógicas, e a escolha do tema é a primeira delas. Esse processo se dá na conjunção de diferentes forças que agenciam docentes, entre elas, a confluência entre os *campos teóricos* e os *princípios ético-políticos.* No caso presente, é possível afirmar que, nesse primeiro momento de escolha do tema, as docentes consideraram, principalmente, o *reconhecimento da cultura corporal da comunidade*, a *articulação com o PPP* e a *ancoragem social dos conhecimentos.*

> Aisha: *mas no futebol não tem nada diferente*.
> Allan: *tem sim.*
> Várias crianças falam juntas: *tem o gol; tem pênalti; tem Juiz; tem falta.*
>
> Uma criança falou "*futebol não*" e foi seguida por outras meninas, mas logo o coro foi abafado pelos meninos que falavam "*futebol sim*".
>
> Na conversa final afirmaram ter gostado de assistir aos vídeos, mas novamente um grupo de meninas cantou *"acabou, acabou, acabou"* e os meninos reagiram dizendo *"não, não, não"*.

As manifestações acima ocorreram durante a tematização do futebol, ainda que tenhamos nos cercado de elementos para definir o tema, encontramos resistência de algumas crianças. Isso ocorreu apenas nesse grupo, nos demais não houve tensões relacionadas diretamente ao tema de estudo. O cotidiano permitiu ver que questões de gênero atravessaram toda tematização do futebol, mas por hora, queremos tomar esse episódio para pensar os desafios de definir as temáticas culturais[123].

Para Neira (2019, p. 44) "um tema cultural agrega os conhecimentos à sua volta, está sempre em tensão, nunca apaziguado. Injeta os conhecimentos subjugados no cenário escolar, passando a tratá-los como conteúdos". Ainda que o futebol possa ser considerado uma prática corporal socialmente hegemônica, isso não acontece na Educação Infantil de forma geral, principalmente na EMEI Nelson Mandela, pois constatamos que as brincadeiras predominavam antes do início do trabalho de campo. Além disso, a professora Marina tematizou no primeiro semestre uma dança e depois optou por um esporte, que apesar de presente na comunidade, ainda não havia sido objeto de estudo e parecia não envolver todas as crianças. As meninas participavam pouco do futebol nos momentos de parque, isso incomodava as docentes e poderia ser problematizado.

Conforme destaca Corazza (1997, p.129),

> Importa também narrar que a prática de planejar e realizar o ensino, através dos temas culturais, faz com que futuros professores digam-se e sintam-se presentes, com suas vontades, seus gostos e suas preocupações (também com seus limites e seus equívocos). Não é mais uma pedagogia que faz assepsia da professora, exigindo que ela se aparte de seus desejos, dos processos históricos e políticos, das contradições sociais e de todas as problemáticas analisadas pela teorização educacional crítica. A professora pergunta-se: "Das culturas, o que penso que seja importante que meus alunos aprendam, discutam, debatam?" Assim, ela carrega para a sala de aula o que conseguiu propor e mostra para as crianças as escolhas que fez; aquilo que das culturas foi/é significativo para ela e que – nada inocente – selecionou. Ela assume suas decisões sabendo que as coloca em disputa para serem canibalizadas pelo multiculturalismo constituinte de sua sala de aula e não fica infeliz ou desesperada por isso, pois é isso mesmo que ela deseja. Assim, a professora é reintroduzida no trabalho docente e não fica somente como uma mera executora. Isso não tem se mostrado de pouca valia, em termos de seu envolvimento e sua responsabilidade em produzir um trabalho pedagógico que ainda não está pronto e que, muito menos, se pretende que, algum dia, seja canonizado.

A assertiva da autora é feita numa discussão propositiva sobre o planejamento de ensino pensado a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, que entende a ação pedagógica como uma forma de *política cultural*, portanto, exige uma "intervenção intencional" que é

[123] Conforme propõe Corazza (1997)

sempre de ordem ética[124]. Fica evidenciado a imensa implicação e responsabilidade de docentes na produção da ação pedagógica, pois "propor um planejamento é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural" (p. 124), ou seja, pensando com Corazza (1997), podemos dizer que no currículo cultural eleger um tema e desenvolver uma tematização também implica envolver-se em ações políticas e lutas culturais.

Aqui cabe um alerta. Vimos anteriormente que Nunes, M. (2018) evocou a noção de *experiência de si* como concepção de aprendizagem do currículo cultural e que Vieira (2020) identificou na produção discursiva sobre a proposta que "aprender é um processo de modificação nas formas de significações e de leitura do mundo" (p. 52). Kohan (2011, p. 201, *grifo nosso*) escrevendo sobre o que significa aprender, a partir da etimologia e explorando o campo semântico do termo em grego, afirmou que,

> [...] os gregos sentiram o aprender como uma experiência. Para dizê-lo em outras palavras, sugerem que não há aprendizagem sem uma experiência de quem aprende e que o aprender está determinado pelo caráter dessa experiência, de modo muito mais marcante que por outros fatores como *a intencionalidade de quem ensina*. Dessa forma, *a intencionalidade do ensinar* não seria condição nem garantia do aprender. Alguém pode querer ensinar e ninguém aprender nada; alguém pode ter uma experiência de aprendizagem sem que ninguém queira lhe ensinar. Mais ainda, ninguém aprende o que o outro ensina quando se aprende de verdade, pelo viés da experiência.

Nessa perspectiva, apesar da intencionalidade, não é possível controlar os efeitos/resultados de uma experiência pedagógica, não há garantias de adesão automática ao projeto político, esse processo é sempre uma aposta, uma miragem. Se o currículo é um "documento de identidade" e quaisquer ações curriculares almejam a formação de determinados sujeitos e a produção de certas subjetividades, também sabemos que esse processo é sempre incerto e inacabado (SILVA, 2015). Na perspectiva pós-estruturalista, a subjetividade[125] é sempre social, nunca original e fixa, mas sempre efeito das tramas e dos contextos sócio-histórico-culturais de que participamos.

> Para Foucault (2013a) [...] o sujeito é, então, um efeito dos jogos de verdade gestados pelos nexos de saber-poder dos dispositivos. [...] se para Foucault (1995), poder/governo e liberdade/resistência são elementos que compõem um ao outro, se não há "[...] relações de poder sem pontos de insubmissão que, por definição, lhe escapam" (FOUCAULT, 1995, p. 248), então as investidas dos currículos constituem-se como apostas, que, como tal, não são capazes de assegurar os sujeitos que delas resultarão. (OLIVEIRA; NEIRA, 2019, p. 10)

---

[124] A autora compreende "ética" como prática que busca influir na produção de significados, poder e identidades.
[125] Ver a noção de *subjetivação* em Foucault (1988; 1990) e Deleuze (1992) é importante para melhor compressão da produção da subjetividade.

Nunca teremos garantias que práticas pedagógicas progressistas impeçam que sejam produzidas subjetividades reacionárias e vice-versa. Uma situação marcante da tematização do futebol pode ilustrar essa questão: insistimos com as crianças sobre coletividade e a participação de todas, nas conversas, vídeos, problematizações, vivências, etc. Após quatro meses de trabalho, várias crianças se posicionaram de forma inclusiva, enquanto outras preservaram a postura excludente da separação por "gênero" e da autorização do "dono da bola", conforme podemos ver nos momentos iniciais e finais da tematização.

> Enquanto estava observando e interagindo no parque, me aproximei de um grupo que jogava futebol. (Kawan, Léo, Matheus, Lucas, Yeishon, Rafa). Lucas entrava e saia do jogo por interesse em outras brincadeiras e Yeishon por exclusão do colega. Kawan impedia Yeishon de brincar e também outras crianças dizendo "eu que mando no jogo".
> Alguns minutos depois, as crianças mudaram de lugar e o Allan entrou no jogo que já não tinha o Yeishon e o Lucas. Com a entrada do Allan, o Kawan é que foi excluído, tentou pegar a bola (que era um pedaço de plástico) e sair, mas os colegas foram atrás dele e tomaram novamente. Ele veio até a mim e reclamou que os colegas não estavam o deixando jogar.
> Léo: você não fez a mesma coisa com o Yeishon?
> Kawan: o que?
> Léo: falou para ele que mandava no jogo e não deixou jogar?
> Kawan não responde e desvia o olhar
> Léo: você gostou dos colegas fazerem isso com você?
> Sem responder, Kawan sai e volta para o jogo. Quando se aproxima Allan fala "eu sou o dono do jogo"
> Me aproximo e pergunto
> Léo: Allan que história é essa de dono do jogo?
> As crianças param de jogar e se aproximam
> Allan: é que eu encontrei a bola (outro pedaço de plástico)
> Léo: mas só por isso?
> Allan: Eh!
> Léo: Que adianta ter a bola se não tiver outras pessoas para jogar com você?
> As crianças se entreolham, Allan e Rafa falam "vamos Kawan" e voltam a jogar.
>
> DC, 22/08/18

> Fui até a quadra para ver o jogo e tentar mediar a reclamação de Yago e Gustavo que diziam que as outras crianças não deixavam eles jogarem. Falei para eles entrarem no jogo e percebi que a reclamação tinha a ver com as outras crianças não dividirem a bola, especialmente, Kawan que corria e chutava sozinho o tempo todo. Falei com as crianças para dividir a bola com os colegas e lembrei o vídeo do Caillou, mas não teve muito efeito. Allan chegou e me perguntou: "de quem é o jogo?"
> Léo: de todos, pode entrar.
> Assim que Allan entrou, Kawan se aproximou e disse, "sou eu Allan, eu sou o dono".
> Allan: "eu posso jogar?"
> Kawan: sim.
>
> DC, 26/11/18

> Léo: Olha só turma, nós já conversamos sobre bastantes coisas, já fizemos futebol na quadra, no gramado, no parque, jogamos futebol de botão, pebolim, no vídeo game, vimos futebol de cegos, de cadeira de

rodas, fizemos futebol com a Gi, mas acho que ainda tem um problema. As meninas ainda não estão participando do futebol na escola.
Marina: vixi, temos um problema aqui. Repete Léo.
Léo: as meninas ainda não estão participando do futebol na escola.
Marina: Isso é verdade meninas?
Kawan: Eh, eh !!! Comemoração.
Léo: Kawan por que você tá comemorando?
Kawan: porque eu quero
Isabelly: "só quer que tenha futebol de menino"
Aisha "as meninas já jogaram futebol com os meninos e só os meninos se machucaram"
Marina: o que o Léo está falando é que quando estamos na hora da cultura corporal as meninas brincam e participam legal, não é isso Léo?
Léo: sim, todas participam bastante.
Marina: E em quais outros momentos as meninas não participam?
Léo: Nas outras horas que vejo as crianças jogando futebol, no parque, nos outros dias que estou na escola, eu fico olhando e vejo muitas crianças jogando, mas não tem nenhuma menina.
Marina: Por que meninas? O que vocês têm a dizer sobre isso?
Paula: é que a gente tem medo de cair e se machucar
Marina: vocês têm medo de cair?
Várias crianças dizem que não.
Léo: o Rafa levantou a mão.
Rafa: por que não faz um futebol menino contra menina?
Isabele: é a pró Alice joga com a gente.
Aisha: é porque as meninas ficam brincando em outro lugar.
Léo: as meninas estão sempre brincando em outro lugar?
Isabele: e os meninos jogam bastante jogo e nós não.
Allan: mas tem o futebol feminino.
Marina: tem mesmo, é verdade.
Léo: Nós já vimos que existe futebol feminino e masculino, já vimos que pode jogar junto, já vimos que existem árbitros homens e mulheres, já vimos que meninos e meninas compartilham todas as coisas juntos, que elas dividem os espaços da escola e em toda sociedade, que podem brincar e fazer todas as coisas juntos. Às vezes acontece das meninas não quererem brincar, e dos meninos também não quererem, tudo bem. O que não pode acontecer é não deixar as outras crianças brincarem.
Marina: isso que o Léo está falando é verdade. Na hora que a gente está no parque é o momento que vocês podem escolher o que vocês querem brincar, certo?
Várias crianças: certo
Marina: Nessa hora ninguém é obrigado a jogar de futebol corda, escorregador, cada um escolhe o que quer, mas o que o Léo falou é verdade, não pode acontecer é eu chegar e pedir para Marcelo e Yeishon brincar de corda e eles não deixarem, pedir para Bia e Aisha brincar de areia e elas não deixarem.
Allan: kawan sempre não deixa as meninas jogarem quando elas pedem
Léo: sério? Ele não deixa Allan? E porque você não fala com ele?
Allan: a gente sempre fala com ele pra deixar as meninas jogarem, mas ele é o único que não deixa.
Marina: Mas ele manda no jogo?
Allan: não
Marina: Ele é o chefe?
Kawan: quando o Allan pega a bola ele é que manda.
Marina – Kawan, deixa eu fazer uma pergunta, é verdade que você não deixa as pessoas jogarem futebol?
Kawan: o Matheus também não deixa
Marina: eu tô falando de você agora, é verdade kawan?
Outras crianças dizem "sim", ele fica em silêncio, mas sorri.
Léo: Segunda-feira eu ouvi o Kawan dizendo "eu que mando" e não queria deixar crianças de outras turmas jogarem.
Léo: Matheus, isso é verdade que o Kawan falou? Você também não tá deixando as meninas jogarem?
Matheus: eu tô deixando as meninas jogarem
Allan: eu também tô deixando.

Léo: Alguma menina desse grupo já tentou jogar e os meninos não deixaram?
Pedro: “eu deixo”
Gustavo: “eu também deixo”
Leo: Pergunta para meninas, alguma menina já tentou jogar e os meninos não deixaram? Maria levanta a mão.
Marina – Maria você já tentou jogar futebol e teve alguém que não deixou?
Maria: deixaram eu jogar uma vez.
Marina: Ana e Sofia, ontem vocês queriam jogar futebol?
Sofia: Eu queria, mas depois mudei de ideia e fiquei sentada olhando.
Marina: O que te fez mudar de ideia?
Sofia: eu queria jogar, depois eu fiquei de enfermeira.
Marina: mas você queria jogar como jogadora?
Sofia: queria, mas depois eu mudei de ideia.

Registro áudio: 28/11/18 - trecho 12:07 – 22:35

Alguém pode sugerir que as problematizações não foram suficientes, que as perguntas não foram instigantes, que as vivências não foram adequadas, que os vídeos e imagens não foram potentes. Podemos argumentar que outros materiais e outras perguntas iriam produzir outros efeitos e eles continuariam sendo diferentes para as crianças. *Criança é multiplicidade*, é impossível atingir todas as crianças da mesma forma. E do nosso ponto de vista, é desejável atingi-las de formas diferentes, quando se quer propor uma *educação como prática da diferença* (ABRAMOWICZ, 2007).

Revendo os diálogos, podemos questionar a vontade de verdade que buscamos imprimir com a narrativa da ausência das meninas no futebol e do direito à participação. Interrogar as crianças sobre a questão tinha a intenção de provocar a conversa, tendo em vista as atitudes excludentes de algumas quando os adultos não intercediam. Não esperávamos que todas as crianças tivessem interesse e passassem a amar e jogar futebol, por isso, a tematização contemplou diferentes possibilidades de interagir com a prática corporal. Mas não nos esquivamos de questionar e problematizar atitudes autoritárias e machistas dos “donos do jogo”.

Nesse sentido, vemos um problema quando algumas crianças resistem à escolha do tema, à participação nas atividades ou aos discursos que estão sendo veiculados? Estranho seria se não resistissem, afinal onde há poder, há resistência (FOUCAULT, 1995). Também por isso, apostamos no tema cultural, pois além da “tensão” e “não apaziguamento” traz para a cena os “conhecimentos subjugados”, incorpora radicalmente os “saberes das gentes” (FOUCAULT, 1993) como materiais curriculares, porém, “enfoca qualquer conhecimento a partir de múltiplas perspectivas culturais, que criem condições de possibilidade, para produzir uma contra-hegemônica política das culturas, das vozes, dos desejos, dos sonhos e das experiências de professores e alunos” (CORAZZA, 1997, p.127).

Ainda assim, preservamos “uma pulga atrás da orelha”. Devemos olhar para essa questão apenas por esse prisma? Não podemos ser acusados de ignorar os desejos e interesses das crianças? De submetê-las ao estudo de uma prática corporal que não desejaram, não escolheram? Quando refutamos a possibilidade de perguntar às crianças o que elas querem estudar (NEIRA, 2019) não estamos restringindo a participação e limitando a expressão dos seus interesses? Ao atribuir exclusivamente às docentes a escolha política do tema, não compartilhamos uma autorização para “falar pelo outro” = falar pela criança? Não preservamos o adultocentrismo que nos constitui histórica e socialmente?

Sobre escutar as crianças...

Durante diferentes momentos da tematização as crianças fizeram relatos e comentários sobre o futebol. Foram recorrentes comentários sobre o jogo de videogame e o Allan, Rafael e Artur pediram para fazer o jogo na escola. Conseguimos emprestado com a professora Leny um PS2 com jogo de futebol e montamos o game na sala no início da manhã.

Decidimos com as crianças finalizar a tematização com um jogo convidando colegas de outras turmas e alguns adultos, funcionários e professoras para participar. As crianças decidiram que nesse dia deveria ter equipe de arbitragem, equipe médica, banco de reservas, técnico e torcidas. As crianças escolheram quais papéis queriam desempenhar e trocaram de funções durante a partida.

Tathiana: Oh Léo, então nosso desafio pode ser descobrir se as brincadeiras que a gente faz aqui vieram de outros lugares?
Leonardo: O que vocês acham? É mais legal descobrir sobre as brincadeiras lá da África, ou descobrir de onde vieram as brincadeiras que a gente conhece?
Várias crianças: Da África.

Ao longo das atividades e a partir de diferentes problematizações, as práticas foram ressignificadas segundo as necessidades, interesses, sugestões e desejos das crianças.
Criança 14: Ai Léo, tá doendo minha perna.
Leonardo: Doendo a perna? E como vocês acham que pode ficar mais fácil?
Criança 2: Nós ir andando.
Leonardo: Andando?
Criança 3: Ir assim ó (faz o movimento com os pés e mão no chão e demonstra).
Leonardo: Pode ir assim (nome da criança 3)? E como vai todo mundo junto assim?
Criança 3: Pode ir segurando na mão do amigo.
Criança 4: É, aí fica mais fácil.
Criança 2: Segurando a mão do amigo que tá do lado.
Leonardo: Todo mundo concorda em ir usando a mão?
Crianças: Sim.
Leonardo: Então, vamos experimentar assim.

Em momento de avaliação, a professora Tathiana considerou que, *“as crianças se sentiram empoderadas por protagonizarem os momentos de reviver cada brincadeira ou de ter suas ideias aceitas. Esse movimento fez com que algumas crianças passassem a se colocar mais e dar mais sugestões sobre o que fazer em determinadas atividades, pois sabiam que estavam sendo realmente ouvidas”.*

Pensando em explorar as gestualidades das lutas, fixamos as imagens ao redor da quadra e perguntamos às crianças se elas achavam que conseguiriam fazer movimentos parecidos com os que viram nas imagens. Logo uma criança disse *"a gente pode imitar"* e outra questionou *"como vai imitar aquela luta se não tem uma espada?"* Então perguntamos o que ele e as outras crianças achavam que podíamos fazer e elas começaram dar ideias: *"pode pegar um pauzinho"; "pode fazer assim fingindo que tem uma espada"; "pode pegar uma coisa no anexo".*

Quando o vídeo finalizou propusemos fazer roda para conversar, mas as crianças estavam eufóricas querendo repetir os movimentos que viram. Nós tentamos controlar para realizar a conversa, mas as crianças não conseguiam ficar paradas. Quando perguntamos sobre quais lutas tinham visto no vídeo falaram *"boxe", "capoeira", "Karatê"* e uma criança disse *"eu vi uma assim..."* levantou e faz o gesto de chute, daí várias crianças levantaram e começaram a realizar outros gestos.

Sensíveis à dinâmica das crianças na atividade anterior, que apontava para o interesse de experimentar mais intensamente as lutas, nas semanas seguintes realizamos novas vivências, desta vez experimentando algumas brincadeiras, que também são classificadas como *jogos de combate* e comumente são sugeridas como atividades para introdução do tema lutas com as crianças pequenas. Entre elas, o cabo-de-guerra ou jogo-de-corda; o braço-de-ferro ou quebra-de-braço.

Pedimos para a criança que havia sugerido fazer o "sumô de costas" mostrar aos colegas como seria, depois as crianças fizeram duplas e começaram fazer e outras pediram para ser juiz, assim acabaram formando trios ou quartetos e começaram a realizar a atividade e trocar as funções de lutadores e juízes. Nesse dia uma criança (Aila) pediu para fotografar e nós deixamos o celular com ela, outras duas meninas (Lorena e Manu) ao verem a colega com o celular também pediram para ficar fotografando.

Para o encontro seguinte a professora selecionou músicas nos estilos que as crianças mais mencionaram até o momento (funk, rock, samba, hip hop) com a intenção de dançar e identificar mais representações das crianças sobre essas danças.

A professora chamava uma criança para falar ou mostrar enquanto as demais permaneciam sentadas em roda e observavam e comentavam sobre o que as colegas estavam falando ou mostrando. Uma criança disse que sabia dançar frevo e tinha uma sombrinha de frevo. A professora perguntou se ela gostaria de mostrar, ela disse que sim, mas quando estava no meio da roda e os colegas gritaram seu nome, ela não dançou. No dia seguinte, a criança levou a sombrinha para mostrar aos colegas e dançou.

Vimos que uma das principais preocupações e defesa da Sociologia da Infância é a agência da criança, sua condição de atora social, coconstrutora do conhecimento e da cultura. Essas concepções refutam os sentidos de negatividade e ausência anteriormente atribuídos à infância e às crianças, e desafiam as pedagogias contemporâneas a escutar as crianças, ouvir suas vozes e considerar seus saberes e valorizar suas produções culturais. As histórias que contamos evidenciam as falas e a escuta das crianças, algumas delas foram produzidas a partir das enunciações infantis. Os excertos repetidos acima também evidenciam momentos de fala e escuta das crianças, não só das vozes, mas das gestualidades e silêncios.

Os registros nos permitem afirmar que o desenrolar de cada tematização se deu com as crianças. No segundo semestre de 2018 fizemos a escolha do futebol e das brincadeiras africanas, e cada uma das ações considerou aquilo que as crianças falaram, suas expectativas, gestualidades, ideias, resistências e saberes. No primeiro semestre de 2019 até as escolhas dos temas se fizeram a partir das crianças, foram elas que indagaram *"prô, por que a Dandara lutou?"*, *"como era a luta da Dandara?"* e também *"prô, eu sei dançar frevo, eu tenho uma sombrinha. – você quer mostrar? Sim"*.

No currículo cultural da Educação Física "reconhecer a cultura corporal da comunidade implica criar condições para que os estudantes se expressem sobre o tema de todas as formas possíveis" (NEIRA, 2019, p. 45). Em pesquisa recente, Santos Júnior (2020) identificou que estudantes reconhecem o clima favorável para a escuta e sentem-se motivados para mostrar suas gestualidades e saberes nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas. Com aporte do referencial pós-colonial inferiu como princípio ético-político o *favorecer a enunciação dos saberes discentes*.

> Em diversos momentos houve conflitos de interesse por parte das crianças, algumas faziam propostas de mudança, outras reclamavam, alguns concordavam outros discordavam, alguns faziam propostas em benefício próprio, algumas desistiam de brincar, alguns ganhavam, outros choravam, etc. Durante as brincadeiras, diversas relações de poder iam se explicitando e regulando de diferentes formas as atividades. Permanecemos atentos para mediar as situações no sentido de apoiar as crianças que estavam em desvantagem e pensar coletivamente o direito de todas participarem, os interesses comuns e incomuns e o cuidado com o Outro.

O gosto pelo conflito e dissenso, também é uma ideia presente na perspectiva cultural da Educação Física a partir das inspirações do multiculturalismo crítico ou intercultural, especialmente, com as noções de "pedagogia do dissenso" produzida por Peter McLaren na obra *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio* e na "pedagogia do conflito" como proposto pela professora Vera Maria Candau (2008).

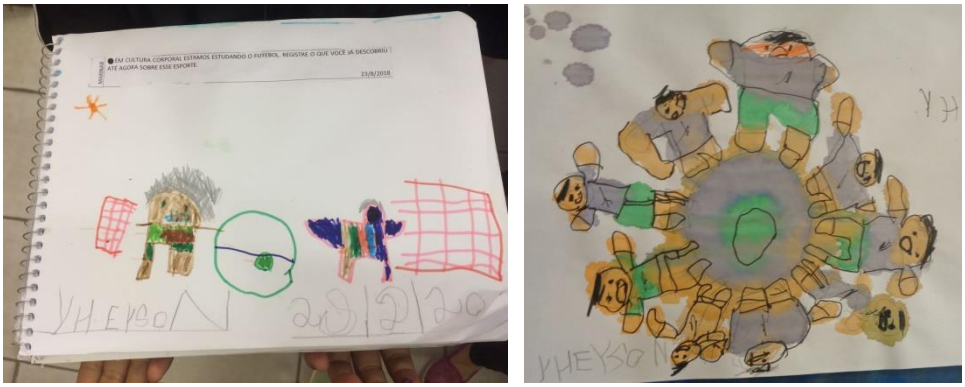
Neira e Nunes (2009, p.215-216) evocaram esses conceitos da seguinte forma:

> Na educação, o multiculturalismo crítico reconhece o Outro (aquele que é oposto a *nós*, ao nosso modo de ser, pensar e agir no mundo) e procura trazer todos, em condições equitativas para o diálogo e para o conflito da construção coletiva. Trata-se, nas palavras de McLaren, de uma 'pedagogia do dissenso' que promova uma prática de negociação cultural, que enfrente as relações hierárquicas de poder, que escancare o modo como o poder foi construído e quais as estratégias que utiliza para se manter em assimetria com os subjugados. Uma pedagogia que enfatize os processos de construção política e social da supremacia de certos grupos e identifique suas formas hegemônicas de convencimento e continuidade no poder.
> (...)
> Para que a justiça permeie o currículo, Candau (2008) defende uma 'pedagogia do conflito', cujo objetivo é o diálogo entre posicionamentos de origens diversas,

> fazendo do professor o agente na construção de relações interculturais positivas, ficando ao seu cargo a promoção de situações didáticas que viabilizem o contato e o convívio com a diferença.

Vivenciamos algumas experiências nessa direção, por exemplo, quando provocamos a conversa sobre o local de nascimento das crianças e dos jogadores. Buscamos reconhecer e valorizar uma criança boliviana, que várias vezes vimos ser interditada nas brincadeiras e "trolada" pelo seu jeito de falar. Conversar, ler um texto, fazer que as crianças acessassem, perguntassem e opinassem sobre os processos migratórios no contexto da tematização do futebol, potencializou a participação do Yheyson e as interações das outras crianças com ele, refletidas nos desenhos produzidos em momentos distintos.

Figura 100: Desenhos do Yheyson no início e ao final da tematização



Fonte: produzido por Yheyson e fotografado pelo autor.
Legenda: esquerda: "eu e meu amigo unicórnio jogando futebol"; direita: "eu e meus amigos jogando".

O mesmo aconteceu quando ouvimos *"ela não vai jogar", "ela não sabe jogar", "ela não pode", "ela só fica na cadeira de rodas"* e confrontamos as crianças quanto à participação da Giovana e das pessoas com deficiência no futebol. Selecionar e assistir vídeos com pessoas com deficiências física, intelectual, visual e múltipla, e as conversas sobre a participação dessas pessoas nos esportes e na sociedade, além de abordar as formas diferentes de sentir e perceber as coisas do mundo, ampliaram as interações de algumas crianças que pouco se aproximavam da Giovana, mobilizaram o grupo para encontrar opções para garantir o seu envolvimento nas atividades e produziram ações solidárias, como, por exemplo, a disposição para auxiliar na condução da cadeira de rodas durante os jogos.

Os conflitos de gênero também foram recorrentes com as crianças do grupo Saturno, desde a reivindicação de um grupo de meninas para parar com o futebol - *"futebol não"* - e a reação dos meninos interessados em continuar *"futebol sim"*, passando por enunciados que

colocam os meninos em posição de destaque *"reis do futebol"* com o contraponto *"meninos e meninas jogam juntas"* e por ações docentes estimulando a reflexão sobre o tema:

> Nós sugerimos perguntar se existem mais árbitros homens ou mulheres, o Pedro com feição bem brava disse "*na televisão que eu vejo futebol só tem juízes homens e homens jogando*". Concordamos com ele, e a Marina perguntou: "porque será que é assim"? Será que a gente pode perguntar isso também para Aline? As crianças concordaram que sim e esse também foi um assunto em nossa conversa com a Aline.

Convidar representantes das práticas corporais em estudo tem sido uma ação didática bastante cara aos docentes que atuam na perspectiva cultural da Educação Física (NEIRA, 2019), que busca reconhecer e valorizar o patrimônio cultural corporal da comunidade e os *saberesfazeres* dos praticantes. Essas situações possibilitam ampliar e aprofundar conhecimentos sobre as práticas, colocar em diálogo posicionamentos de origens diversas, hibridizar os discursos e, também, criar espaços de contato e convívio com as diferenças, haja vista as oportunidades de ouvir pessoas que ocupam diferentes posições sociais, pertencem a diferentes grupos étnico-raciais, gêneros, faixas etárias, praticam diferentes religiões, moram em locais distintos, entre outras coisas.

Portanto, planejar a visita de uma mulher, representante da prática corporal, árbitra oficial de futsal do quadro da FIFA e "boa de bola", não foi uma escolha aleatória, mas em diálogo com os conflitos e com as representações enunciadas pelas crianças, a fim de tensionar as relações hierárquicas que perpassam o futebol. Também não foram ocasionais os convites para Dona Pedrina, educadora da limpeza da própria escola, e da avó de uma das crianças da turma para contar um pouco das suas histórias de vida e brincadeiras da infância durante a tematização das brincadeiras africanas.

Quando informamos às crianças que convidaríamos "um amigo", professor de capoeira, algumas meninas reivindicaram que também convidássemos "uma amiga" para as nossas conversas sobre a luta, numa clara demonstração de interesse por representatividade, algo que nos surpreendeu no momento e nos alerta para a importância de pensar nas escolhas didáticas que fazemos. As figuras do professor Ronaldo e sua aluna Diana surpreenderam as crianças, por não se assemelharem com as imagens de Zumbi e Dandara, personagens que representavam os/as capoeiras e que nós provavelmente havíamos reforçado até aquele momento, com as imagens e vídeos que selecionamos contendo majoritariamente pessoas negras nas cenas da capoeira.

As questões étnico-raciais são centrais no projeto de EMEI Nelson Mandela e há uma opção explícita de valorização da cultura africana e afro-brasileira. Nossas narrativas dos cotidianos evidenciaram diferentes momentos que as crianças se implicaram nessas discussões, mesmo quando não atuamos necessariamente nessa direção. Certamente, o estudo sobre a vida de Nelson Mandela, dos valores civilizatórios afro-brasileiros, de mulheres negras e seus legados para a sociedade brasileira subjetivaram as crianças e favoreceram algumas enunciações.

Léo: o que vocês acham que o Mandela está fazendo nessa foto?
Isabele: *é porque eles são negros e os brancos não podem juntar com negros*
Varias crianças: *não*
Allan: *estou vendo branco ali*
Marcelo levanta e aponta para jogador branco na foto e diz: *aqui oh, pessoas brancas aqui.*
Léo: tem pessoas brancas nessa foto também
Marina: tem pessoas brancas e pessoas negras também.
Allan: *tem todos os tipos de pessoas*.
(...)
Marina: vocês acham que eu escolhi só porque eu quis ou tem alguma coisa?
Allan: *tem alguma coisa acontecendo, eu acho que você queria que a gente jogasse e ficasse mais amigo.*
Isabele: *mas não pode ser só criança negra*
Criança: *não tem só crianças negras que são amigas.*
Marina: isso, tem crianças de todas as cores
Allan: *não é só porque o Nelson Mandela era negro, ele queria o mundo do esporte feliz.*
Léo: alguém queria falar mais alguma coisa?
Criança: *eu e minha mãe vimos um vídeo que uma mãe e uma filha era negra e tinha muitas crianças no escorregador e não deixavam ela brincar.*
Léo: e isso é legal?
Criança: *não, é injusto*.
Criança: *isso não se pode fazer*
Criança: *e também o Nelson Mandela lutou contra o preconceito.*

Leonardo: E por que, vocês estão chamando essa brincadeira de pula feijões e dizendo que é uma brincadeira da África?
Criança 5: Porque os brancos mudou o nome.
Criança 6: Porque veio lá da África.
Leonardo: Hum! Mas eu conheço essa brincadeira como reloginho.
Criança 1: Mas não é reloginho.
Criança 2: Tá errado, é pula feijões.
Leonardo: E como vocês sabem que não é o nome certo?
Criança 7: Porque a prô nos contou que os brancos mudaram o nome.
Leonardo: E como será que a prô Tathi descobriu isso?
Criança 2: Ela pesquisou na internet.
Leonardo: Pesquisou na internet? E tudo que tá na internet é verdade?
Várias crianças: Siiimm!
Leonardo: Será? E como as crianças da minha escola, que fica aqui no Brasil, brincam dessa brincadeira e chamam de reloginho?
Criança 1: É porque eles não sabem o nome, que os brancos mudaram o nome.
Criança 2: Conta para eles.
Leonardo: Os brancos mudaram o nome da brincadeira? Por quê?
Criança 8: Eles não gostavam dos negros e mudaram o nome que os negros colocaram.
Leonardo: Será?
Criança 5: A prô que falou.

Criança 9: A prô pesquisou na internet.
Leonardo: E será que tem outros lugares que a gente pode pesquisar
Também? Para saber mais sobre isso?
Criança 2: Dá para gente perguntar para os africanos.

As cenas acima, somadas às expressões e gestualidades nos momentos que ocorreram, nos fizeram perceber que algumas crianças estavam fixando ideias e até adotando posturas e discursos que dividiam e segregavam ainda mais as pessoas em razão da raça. Ainda que ocasionalmente possamos ter escorregado e apenas substituído discursos, nosso interesse foi sempre de multiplicar e não substituir. Por isso, como aponta Santos, I. (2016), a problematização, permeada pela intenção de desconstrução, tem sido tomada como postura imanente no currículo cultural da Educação Física.

Santos Junior (2020) considerou que a problematização no currículo cultural tem estreita relação com o lema "andar perguntando" do movimento Zapatista[126] que privilegia o perguntar e o escutar. Fazer perguntas também foi uma estratégia constante ao longo das tematizações com as crianças pequenas da Educação Infantil, conforme se observa em diversas cenas das nossas narrativas do/no cotidiano.

Ao longo do jogo fomos problematizando as regras: quem começa o jogo? Onde começa? Foi falta ou não foi? Onde cada time faz gol? Foi pra fora, quem chutou? De quem é a bola? Pode pegar com a mão? Esse é seu time? Na conversa final, as crianças reivindicaram a presença do juiz e reclamaram dos colegas que batem e não tocam a bola para ninguém.

Léo: para que serve o aquecimento?
Criança: *para não ficar cansado*.
Criança: *para não se machucar*.
Criança: *para jogar mais tempo*.
Léo: da outra vez que jogamos não fizemos aquecimento. Vocês ficaram cansados?
Crianças: *não*.
Paula: *um pouco*.
Criança: *eu também, um pouco*.
Léo: aqui na escola precisa de aquecimento ou só os jogadores profissionais?
Crianças: *só os profissionais*.
Paula: *todas as pessoas precisam fazer aquecimento*.
Léo: vocês concordam com a Paula? Quem concorda levanta o braço.
Algumas crianças erguem os braços.
Léo: quem não concorda levanta o braço.
Algumas crianças erguem os braços.

Leonardo: Por que será que essas brincadeiras são tão parecidas?
Criança 1: É igual só mudou o nome.
Criança 2: É, deve ter sido os brancos que mudaram o nome.

[126] Referencia ao movimento social formado por camponeses e indígenas mexicanos inspirados na vida de Emiliano Zapata, um dos líderes da luta pela reforma agrária e contra o regime autocrático de Porfirio Díaz que resultou na revolução mexicana no início do século XX.

Leonardo: Será que essas brincadeiras são todas iguais e só mudaram o nome?
Algumas crianças: Não.
Outras crianças: Sim.
Tathiana: Lembra o que aconteceu quando a gente estava brincando de saltando feijões?
Crianças: Sim.
Tathiana: O que aconteceu?
Criança 10: A gente mudou para saltando folhas.
Tathiana: Ah! A gente também mudou o nome da brincadeira?
Criança 19: Foi.
Criança 1: E mudou as regras também.
Leonardo: Então, Grupo Terra, quando estamos fazendo uma brincadeira a gente também pode mudar o nome e as regras, não é mesmo?
Crianças: Sim!
Tathiana: Será que isso pode ter acontecido com essas brincadeiras que nós vimos hoje?
Crianças: Sim.

Léo: Alguém não dançou?
Criança: eu não dancei samba, eu não gosto.
Léo: e por que a gente dança?
Criança: porque a gente gosta
Criança: porque a gente tá alegre
Léo: então as pessoas dançam quando estão alegres?
Criança: não, eu danço quando eu tô triste.
Léo: sério, você dança quando tá triste?
Alice: quem dança seus males espanta.

Perguntamos para ouvir/mapear, para problematizar, pôr em dúvida, suspender certezas, desestabilizar, confrontar, descontruir e ressignificar. “Andar perguntando” foi uma postura docente ao longo das tematizações e atravessou diferentes intencionalidades e situações didáticas. Nesse sentido, concordamos com Santos Junior (2020) quando considerou que esse lema tornou o mapeamento mais susceptível aos saberes dos estudantes e também esteve presente nas situações de ampliação e aprofundamento, garantindo as condições necessárias à negociação e ao diálogo.

Não podemos negar que muitas vezes não resistimos ao sabor das respostas, especialmente, de respostas que encontravam com nossas ideias e vontade de verdade. Mas também nos esforçamos para não responder a tudo, para cultivar a dúvida, a incerteza e escapar das armadilhas da linguagem fazendo operações de adição, de “pensar com E, ao invés de pensar É, pensar por É” como sugerem Deleuze e Parnet (1998, p. 71). A *linguagem* no *pensamento pós-estruturalista*[127] constituído a partir das ideias de filósofos como Foucault, Deleuze e Guattari nos permite essas operações de adição, em vez de afirmações identitárias e oposições binárias.

[127] “o pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. O próprio termo ‘pós-estruturalismo’ é, ele próprio, questionável. ” (PETERS, 2000, p. 28)

Ribeiro (2015, p. 78) destaca que "para o pensamento deleuze-guattariano, faz-se necessário combater as formas linguísticas fundadas nos dualismos, na medida em que estes conformam uma imagem de pensamento cativa das normatividades identitárias". A autora considera que essa questão não se restringe ao campo linguístico, que os pensadores chamam atenção para a organização cultural, normas de identidade e relações de poder, evidenciando a condição intrínseca da relação entre linguagem e poder, por isso, "quaisquer discussões de ordem política ou micropolítica são indissociáveis das problematizações acerca da linguagem" (p.79).

> Houve um momento onde pedimos para as crianças encontrarem foto "com pessoas gordas lutando" e uma criança que estava ao nosso lado disse baixinho, *"Léo, minha mãe disse que não é gorda é pessoa fora do peso"*. Então perguntamos "qual peso?" e a crianças ergueu as mãos com gesto e expressão de não saber.

> Em um trecho da carta havia a seguinte afirmação "eu adoooro dançar frevo" e logo uma criança expressou *"não pode, só pode adorar o Senhor"*. A fala aconteceu em meio a outras falas e conversas paralelas e não foi percebida inicialmente. Quando o trecho foi repetido novamente...
> Criança: "só pode adorar a Deus" com feição brava.
> Léo: quando o Henrique disse que "adora frevo" ele está falando que ele gosta muito de ouvir e dançar frevo, e que ele fica muito animado e feliz e gosta muito de dançar. Entenderam?
> Varias crianças: sim
> A expressão da criança que fez a fala mudou e pareceu entender outro sentido do que estava sendo dito.

Atuar com a problematização e abrir mão das afirmações e certezas que carregamos conosco não é uma tarefa fácil. Também não são simples as mudanças na forma de pensar e agir, elas geram medo, insegurança, põem em risco a estabilidade, a autoridade e o que entendemos como "sucesso" dos nossos projetos pedagógicos. Não foi à toa que as docentes sinalizaram a dificuldade de lidar com a indefinição de uma "produção final" e com diminuição do "controle" no encaminhamento das tematizações para ampliar a escuta e a autoria das crianças durante o processo.

Olsson (2017, p 48) considera que "é muito difícil se conectar com as crianças sem esmagar suas estratégias" e propõe que seus "fluxos de crenças e desejos" sejam as forças em jogo para que possamos desenvolver uma política da escuta e experimentação. Após enfatizar a complexidade desse trabalho, a autora alerta que "às vezes esses processos acabam por não funcionar muito bem. De vez em quando, porém, existem 'momentos mágicos' em que parece haver algo inteiramente novo e diferente surgindo". (p. 48).

> Marina retoma e explica o uso dos óculos citando exemplo dela e meu.
> Criança: como elas fazem para encontrar a bola se eles não enxergam?

Allan: *eles olham*.
Léo: mas se eles não enxergam Allan? Você não prestou atenção Allan?
Allan: *prestei sim, você que não prestou, se cuida Leonardo, cuida da sua vida.*
Léo: Estou cuidando, participando da roda e prestando atenção agora.
Continuando a conversa Marina perguntou se quando a gente fecha os olhos consegue continuar escutando, e propôs o grupo fechar os olhos e experimentar. Ao retomar a questão.
Allan: *eles sentem*.
Marina: sentem como?
Criança: *eles ouvem*
Marina: isso, eles ouvem.
Criança: *o barulho de um pandeiro*.
Marina falou dos guizos explicando sua função.

Carol pediu para as crianças fazer fila para pegar as saias e me pediu para fotografar. As crianças foram pegando as saias colocando e dançando, vários meninos pegaram e usaram a saia sem questionamentos ou constrangimentos. Uma menina, ao ver o colega de saia, falou com a amiga "Eduardo é menina", tendo ouvido, olhei para ela e perguntei "por quê?", mas ela não respondeu e discretamente saiu rindo, o garoto que ouviu o comentário não se importou e continuou dançando.

DC 06/05/2019

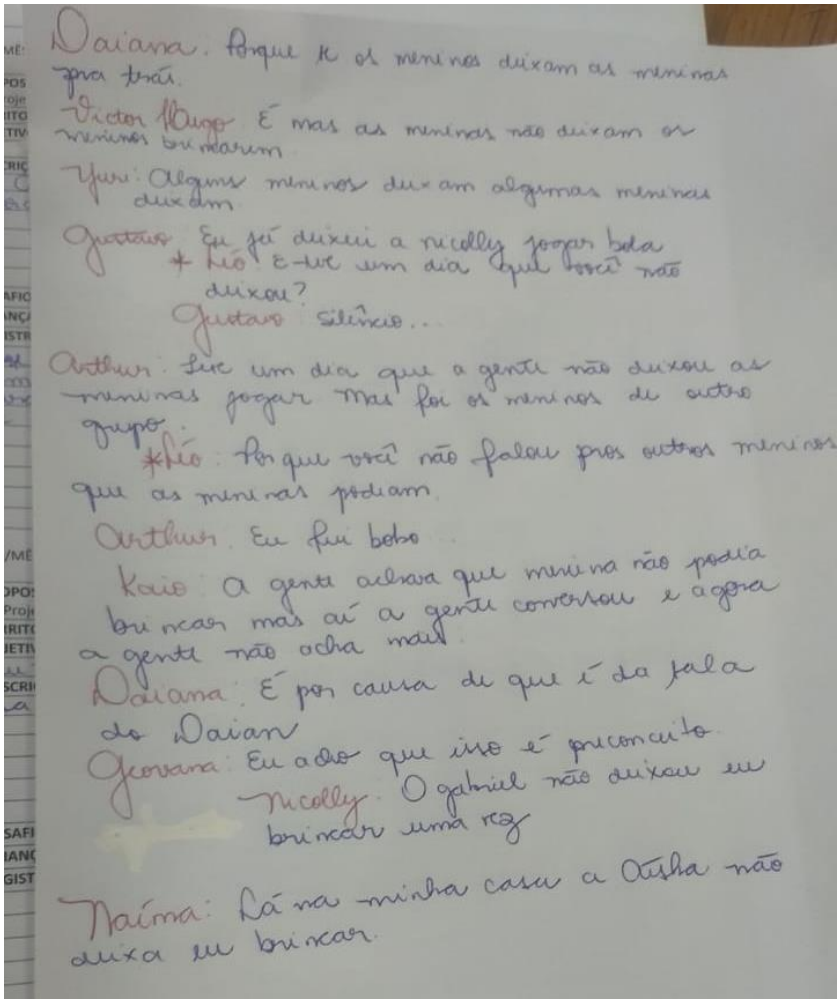
Sentei no murinho da quadra e comecei a gravar a atividade do grupo clementina, mas logo as crianças me viram e vieram correndo me chamar para participar "vem dançar com a gente Léo", então fui me dirigindo para mais próximo sendo conduzido pela mão pelas crianças. Camile pegou uma saia e me deu dizendo "toma Léo, coloca pra dançar com a gente", segurei a saia e continuei fazendo fotos das crianças, Diego se aproximou e pediu a saia que estava em minha mão, antes de eu colocar, então dei pra ele e continuei vendo, filmando e fotografando. Algum tempo depois Camile veio até mim novamente, pegou outra saia e falou "toma Léo, coloca essa, você vai ficar lindo igual um príncipe" nessa hora havia um menino ao meu lado usando a saia, tocando o tambor e observava discretamente a conversa, então coloquei a saia falando "será que vou ficar igual um príncipe?" e continuei dançando e brincando com as crianças, fazendo fotos e vídeos da atividade. (Camile é a mesma menina que na última vivência falou que Eduardo era menina ao vê-lo com a saia e que fugiu da conversa quando tente problematizar a fala dela).

(DC, 20/05/2019)

Antes de Roberta passar para próxima resposta eu perguntei o que as crianças achavam da opinião daquele adulto, se elas concordavam ou não? As crianças começaram falar juntas que sim e não, mas a Diana trouxe um assunto dizendo que as regras eram importantes porque os meninos não deixavam as meninas brincar. Do outro lado Vitor Hugo disse o contrario que as meninas não deixavam os meninos brincar, eu comecei dar ênfase nas falas e abrir espaço para outras crianças falarem, e nós fizemos um lindo diálogo. Roberta fez um registro de falas das crianças (ver foto e juntar como anexo nesse registro). As crianças foram dando exemplos de vezes que deixaram e não deixaram uns aos outros jogarem, justificando que não deixaram por conta de crianças de outras turmas, dizendo que "quando não deixa brincar é preconceito", e o Artur que percebeu que poderia ter agido diferente e falou:
Artur: "uma vez eu não deixei a Manu jogar, mas foi porque o Kaíque não queira",
Léo: e aí, Artur, mas ele não queria e você queria?
Artur: "eu fui bobinho – gesto de por a mão escondendo o rosto";
Léo: você foi o que Artur?
Artur: "eu fui bobo"
Roberta: por quê?
Artur: "porque eu não fiz nada"
Léo: e você podia ter feito alguma coisa?
Artur: "ter dito para ele que ela podia jogar".

(DC, 26/09/2018)

Figura 101: Registro de roda da professora Roberta.


Daiana: Porque k os meninos deixam as meninas pra trás.
Victor Hugo: É mas as meninas não deixam os meninos brincarem.
Yuri: Alguns meninos deixam algumas meninas deixam.
Gustavo: Eu já deixei a nicolly jogar bola
* Kio: E-lvl um dia que você não deixou?
Gustavo: Silêncio..
Arthur: Fui um dia que a gente não deixou as meninas jogar Mas foi os meninos de outro grupo.
*Kio: Por que você não falou pros outros meninos que as meninas podiam.
Arthur: Eu fui bobo
Kaio: A gente achava que menina não podia brincar mas aí a gente conversou e agora a gente não acha mal.
Daiana: É por causa de que é da fala do Daian
Geovana: Eu acho que isso é preconceito.
Nicolly: O gabriel não deixou eu brincar uma vez
Naíma: Lá na minha casa a Aisha não deixa eu brincar.

Fonte: Registro produzido pela professora Roberta e fotografado pelo autor.

As *narrativasimagens* acima compuseram alguns desses “momentos mágicos” que vivenciamos no cotidiano escolar. Na resposta do Allan, vislumbramos a possibilidade de diálogo sincero entre adultos e crianças, sem rotular e reagir à fala da criança como indisciplina ou “falta de educação”, mas sim, como possibilidade de estabelecer relações de poder mais equilibradas e menos arbitrárias. A percepção do Artur “eu fui bobo”, sobre sua atitude ou falta de atitude diante de uma situação de exclusão que provavelmente decorre das representações acessadas acerca dos papéis atribuídos a homens e mulheres, assim como a mudança de Camile quanto ao uso da saia pelo colega e o discurso posterior incentivando e elogiando o uso pelo adulto/professor.

Uma das intenções com este último capítulo é dar visibilidade ao que pensamos como pertinências, impertinências, potencialidades e fragilidades da perspectiva cultural na

Educação Infantil. Todavia, ao longo da pesquisa e nos diálogos que travamos com o referencial teórico-metodológico, consideramos que não seria necessário, possível e coerente oferecer estabilidades e limites para uma proposta aberta, em constante "metamorfose" (NEIRA, 2019) e que se anuncia como "antimodelo" (BONETTO, 2016). Além disso, pensamos que nossa produção e criação com o currículo cultural se fez no/com/como cotidiano e esbarramos com a questão proposta por Ferraço e Alves (2015, p. 307) "qual a legitimidade no uso de estruturas para falar de algo que é efêmero, incontrolável, caótico e imprevisível? Qual o sentido em extrair conceitos, atribuir classificações, estabelecer relações hierárquicas, propor estruturas conceituais ao permanente devir cotidiano?"

Optamos por narrar as experiências com o currículo cultural junto às professoras e crianças da EMEI Nelson Mandela, destacar ressonâncias, exercer o papel de "narradores praticantes" e contar as nossas histórias. Talvez, elas sirvam de referência e permitam aos leitores pensar sobre o acontecimento da proposta com as crianças pequenas, mas alertamos que "as *imagensnarrativas* não *descrevem* algo que já está dado a priori, mas *inscrevem* sentidos nos acontecimentos vividos, envolvendo, nessa produção, diferentes *temposespaços* praticados e, ainda, diferentes *fazeressaberes* dos narradores praticantes". (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 312).

6. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Quando propusemos e iniciamos nossa pesquisa, fizemo-lo por/com desconfiança da potência e pertinência da perspectiva curricular cultural da Educação Física, produzida no âmbito do GPEF/FEUSP, com as crianças pequenas, público da Educação Infantil. Isso porque havia poucos relatos divulgados e apenas duas pesquisas produzidas nessa etapa da Educação Básica, mesmo após mais de uma década de fabricação deste "dispositivo pedagógico" (BORGES, 2019) que, contemporaneamente, compõe a cena das principais propostas curriculares da Educação Física no Brasil.

A atuação profissional pregressa com as crianças pequenas e o cenário da produção acadêmico-científica da Educação Física na Educação Infantil, que é povoado por concepções desenvolvimentista e psicomotora (MARTINS, 2018), nutria nosso "pé-atrás". Mas a curiosidade epistemológica e a disposição ao diálogo, que aprendemos com Paulo Freire, nos impulsionaram a migrar para São Paulo e vivenciar um processo de imersão no grupo de pesquisa e, junto com seus *atoresatrizes* e *autoresautoras*, com quem guardamos "parentesco intelectual", poder experienciar, compreender e produzir o currículo cultural na Educação Infantil.

Foi a interação com o grupo de pesquisa e, especialmente, o encontro com a colega Marina Basques Masella que nos levou ao encontro fundamental com a EMEI Nelson Mandela e criou as condições de possibilidades para realização desta e não de outra pesquisa. Nosso desejo de experimentação da perspectiva cultural com as crianças pequenas encontrou o desejo da comunidade escolar, principalmente, das professoras e gestoras, de problematizar as questões da cultura corporal na formação docente, no projeto político pedagógico e nas práticas desenvolvidas no cotidiano da EMEI.

As questões de pesquisa foram negociadas e construídas na confluência de interesses do pesquisador (o que pode um currículo cultural de EF na EI?) e das professoras (que contribuições essa proposta pode oferecer ao nosso projeto, nossa formação e nossas práticas?) e nos levaram a objetivar: o compartilhamento de conhecimentos sobre a perspectiva cultural de Educação Física com aquela comunidade pedagógica; produzir experiências culturalmente orientadas com as práticas corporais na EMEI; descrevê-las e analisá-las levando em conta as narrativas dos praticantes do cotidiano durante as atividades; e talvez perceber contribuições pertinências/impertinências, potencialidades e/ou fragilidades de um currículo cultural de Educação Física para a EMEI Nelson Mandela, quiçá para outras instituições de Educação Infantil.

Para tanto, começamos nossa “aventura pensada” (MACEDO, 2009) realizando um esforço de estudo que pode ser caracterizado como teórico de caráter bibliográfico (GIL, 2008), e que convencionalmente também se designa de revisão teórico-conceitual ou revisão de literatura. Disso resultaram os três capítulos iniciais desta tese, onde tentamos reunir resultados de pesquisas, argumentos teóricos e ideias gerais acerca dos temas centrais da pesquisa.

Assim, no primeiro capítulo descrevemos resultados de pesquisas que discutiram a Educação Física na Educação Infantil, a partir de um levantamento dos trabalhos realizados na última década (2010-2020) e disponíveis para acesso público na BDTD. Pudemos evidenciar: as principais preocupações das pesquisas; a diversidade teórico-metodológica na abordagem do tema; identificar que na última década houve maior interlocução com as ciências humanas e sociais e maior diálogo com as teorias críticas. A composição e a imagem que produzimos do campo nos permitiu considerar que diálogos com a teorização pós-crítica e, especificamente, com a perspectiva cultural da Educação Física na Educação Infantil eram escassos, necessários e poderiam produzir contribuições e tensionamentos no campo.

O exercício do segundo capítulo nos permitiu conhecer as pesquisas, as obras e *autoresautoras* que produzem o currículo cultural da Educação Física e reconhecer o movimento da proposta, suas características e “metamorfoses”. Esse gesto foi fundamental para compreender as inspirações teóricas, os princípios ético-políticos e as situações didáticas que caracterizam atualmente a perspectiva curricular. Também nos possibilitou escrutinar as experiências desenvolvidas na Educação Infantil para que pudéssemos nos apropriar do seu acontecimento contemporâneo e operar as nossas “transcriações” no/com o cotidiano da EMEI Nelson Mandela.

No terceiro capítulo buscamos discutir concepções de infância e criança a partir da Sociologia da Infância por considerar que esse campo ampliou as possibilidades teóricas para pensar a criança e a infância para além de paradigmas hegemônicos como a psicologia (ABRAMOWICZ, 2011), que historicamente está fortemente presente nas práticas e proposições da Educação Física na Educação Infantil. Ao identificar a abrangência do campo tentamos aproximar nossos diálogos com perspectivas mais pós-estruturais dada a compreensão que apresentam maior articulação com as inspirações teóricas do currículo cultural.

Consideramos importante reconhecer que, diante da amplitude e complexidade das produções, só conseguimos mobilizar uma parte das discussões, dos conceitos e dos autores e autoras com quem travamos diálogos inicialmente, nas incursões, nas vivências e nas análises

posteriores de tudo que produzimos no campo de pesquisa, no cotidiano da EMEI e com os seus praticantes. Ainda que reconheçamos que seria impossível mobilizar a totalidade das discussões, não podemos deixar de admitir que queríamos, mas não encontramos fôlego para tanto.

Optamos por evidenciar e analisar as "experiências formativas" das/dos participantes: pesquisador, professoras e crianças, ou seja, aquilo que aconteceu na "viagem" e que teve força suficiente para nos levar ao interior, uma relação interior com a matéria de estudo como propõe Larrosa (2015). Descrevemos criticamente o encontro com a EMEI Nelson Mandela e as interações que vivenciamos nos diversos *espaçostempos* e as redes de *saberesfazeres* que se constituíram nesses encontros.

Com isso, acreditamos que foi possível vislumbrar algumas opções de respostas para as nossas questões, mas preferimos reordená-las para tentar escapar de pretensões totalizantes e da arrogância das afirmações. Assim, pensamos que o currículo cultural de Educação Física pôde na EMEI Nelson Mandela:

- ✓ Mover "experiências formativas" (LARROSA, 2015) e levar pesquisador, professoras e crianças a "viagens interiores", olhar para si mesmos, avaliar, rever e refazer ideias, gestos e práticas;
- ✓ Impulsionar revisões, escritas e reescritas no projeto político pedagógico da EMEI. A partir das interações com a Educação Física cultural, as docentes sentiram-se provocadas a discutir e revisar diferentes aspectos do projeto e das práticas, entre eles, as concepções de cultura corporal e as expectativas de aprendizagem previstas no quadro de referências da unidade;
- ✓ Ampliar o acesso e o contato das professoras e crianças com práticas corporais diversas e seus representantes. A hegemonia das brincadeiras identificada nas observações iniciais foi sendo fissurada, o que abriu espaço para a tematização de práticas corporais pouco presentes nos currículos da Educação Infantil;
- ✓ Ressignificar concepções de infância e criança. Algumas professoras declararam que a partir das nossas interações e invenções com a pedagogia culturalmente orientada da Educação Física passaram a se preocupar mais com as atividades, com a escuta das crianças e a consideração das suas vozes, sua agência e seus direitos. Nesse sentido, podemos pensar que a proposta suscitou a produção de uma "outra política da infância" (GALLO, 2010) dando ouvido àquilo que as crianças estão dizendo;

- ✓ Maquinar algumas experiências pedagógicas com as práticas corporais permeadas por situações didáticas implicadas com a problematização de marcadores sociais de classe, gênero, raça, etnia, local de moradia, geração/idade, entre outros, com a intenção de engendrar subjetividades solidárias, democráticas, multiculturais, não machistas, não fascistas, não racistas e não autoritárias;
- ✓ Provocar processos de desconstrução e ressignificação de atitudes preconceituosas das crianças entre si, com as práticas corporais e seus praticantes. A assunção de gestos solidários e inclusivos pela maioria das crianças durante as tematizações indicam a possibilidade de valorização e afirmação das diferenças pelas crianças pequenas na Educação Infantil.
- ✓ Favorecer a enunciação dos saberes das crianças pequenas, posicionando-as como coautoras/produtoras das redes de *saberesfazeres* tecidas nos *espaçostempos* das tematizações das práticas corporais.

.

Do nosso ponto de vista, essas são considerações possíveis com base em tudo que vivenciamos no cotidiano com os seus *praticantespensantes* e daquilo que conseguimos narrar ao longo deste relatório. Nesse sentido, consideramos pertinente, a partir e com elas, defender a tese da pertinência e da potência de experiências culturalmente orientadas da Educação Física na/com a Educação Infantil. Portanto, nossa tese é que: O currículo cultural da Educação Física difere das concepções hegemônicas da área fundamentadas na Psicologia do Desenvolvimento, faz conexões com os Estudos Sociais da Infância e suas proposições contemporâneas e pode ser uma alternativa curricular contra hegemônica em projetos políticos pedagógicos dispostos a tomar a infância como construção cultural, social e histórica sujeita a mudanças, posicionando as crianças como produtoras de cultura, sujeitos sociais com direitos que podem/devem/precisam ser escutadas e ter suas vozes consideradas na sociedade e nas práticas educacionais.

A defesa da tese não carrega consigo a afirmação de que a Educação Física cultural seja a única ou a melhor alternativa, e não sugerimos adesão acrítica à proposta nos *espaçostempos* da Educação Infantil, pois consiste se trata de uma “pedagogia engajada”, que exige ativismo político e interesse de luta pela afirmação das diferenças e pela construção de uma sociedade menos desigual, mais justa e democrática (DUARTE; NEIRA, 2020), e fora desses horizontes, é inviável considerá-la.

Além disso, reiteramos que se trata de uma proposição aberta, em constante movimento, disponível às “metamorfoses” porque vem sendo inventada nos cotidianos

escolares, nos diversos encontros entre *praticantespensantes*: professoras e professores, pesquisadoras/es, bebês, crianças, jovens, adultos e idosos. Portanto, outras narrativas sempre serão possíveis. Aqui, temos apenas considerações transitórias, narrativas produzidas contextualmente, sob determinadas circunstâncias e agenciamentos, por sujeitos singulares.

Adjetivar nossas considerações como "transitórias" não foi uma opção aleatória, mas motivada pelos sentidos que esse significante pode carregar, e que consideramos refletir muito da nossa experiência de pesquisa. Foram "breves" os nossos *espaçostempos* no percurso do doutoramento, apesar de cronologicamente ter durado os quatro anos regimentais. Nesta altura pensamos: "parece que foi ontem" quando iniciamos, ou que, "passou muito rápido". Sentimento acentuado por um último ano atravessado pela pandemia de Covid 19 que nos deu uma "rasteira", impôs isolamento social e inviabilizou alguns encontros e interações, o que certamente afetou e despotencializou nossa escrita e nossas análises.

Transitório também carrega o sentido de trânsito, passagem e duração "de um estado de coisas a outro" e nesse sentido também reflete nossas vivências no doutoramento e na pesquisa. Nos deslocamos de um lugar a outro (da Bahia a São Paulo; da UEFS à USP; do GPEF à EMEI Nelson Mandela), de uma proposta investigativa a outra (da pesquisa com crianças à pesquisa com professoras; da pesquisa-ação à pesquisa nos/dos/com os cotidianos), e de um currículo de Educação Física a outro (do crítico ao pós-crítico).

Assim como hooks (2017), vimos/sentimos que há dor envolvida entre o abandono de algumas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras. Por isso, por vezes as mudanças ocorreram rápida e inesperadamente, mas outras nem tanto. Tropeçamos, não completamos certos deslocamentos por medo, por falta de competência e também por opção e como tentativa de habitar o "não lugar" e/ou os "entre-lugares" (BHABHA, 1998), de romper dicotomias e vivenciar "hibridismos", não como mixagem, mas como sobreposições (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018).

Antes de colocar o "ponto final" neste episódio da nossa vida, precisamos reconhecer seus limites e reafirmar a sua condição de abertura e inacabamento, pois além de ser uma "condição necessária" aos estudos com os cotidianos (FERRAÇO; ALVES, 2015), é como nos sentimos e percebemos essa experiência de pesquisa: incompleta, inconclusa e aberta ao diálogo, à crítica e ressignificação de todas as pessoas que se dispuserem à sua longa, cansativa, entediante, ou quem sabe, tranquila, empolgante e desafiadora leitura. Cabe a elas avaliar.

Também nos sentimos convocados a retomar a nossa organização metodológica, já que no início recorremos à ideia proposta por Macedo (2009) que o "método" só pode ser

visualizado no final da pesquisa. Pensamos que talvez nossos/as leitores/as tenham a expectativa de uma definição e nos cobrem por isso, então, optamos por explicitar que, do nosso ponto de vista, aceitamos o desafio proposto por Santos (2010) para a "transgressão metodológica" e atuamos com uma "pluralidade de métodos". Operamos com *premissas*, *pressupostos* e *procedimentos gerais* de metodologias pós-críticas em Educação (PARAÍSO, 2012), nos inspiramos na pesquisa-ação colaborativo-crítica (ALMEIDA, 2010; JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014) e na pesquisa nos/dos/com os cotidianos (FERRAÇO, 2003; 2007; 2016; FERRAÇO E ALVES, 2015; FERRAÇO, SOARES E ALVES, 2018).

Aprendemos com Santos (2010) que o conhecimento pós-moderno é um conhecimento sobre as condições de possibilidades da ação humana em um espaço-tempo local e que se constitui a partir de uma pluralidade metodológica, e nos lançamos nessa jornada. Fomos a campo com referências e inspirações e lutamos contra as certezas e as "fórmulas" para fazer pesquisa. Isso não significou para nós ausência de rigor metodológico, pois nos apoiamos em uma concepção de "rigor *outro*" que se refere ao comportamento atitudinal do pesquisador na busca da qualidade epistemológica, metodológica, ética e política (MACEDO, 2009).

Além disso, acreditamos ter visibilizado detalhadamente critérios, procedimentos e instrumentos com os quais atuamos ao longo dos dois anos de interação no campo, e como eles nos ajudaram a responder às questões e alcançar os objetivos da pesquisa. Contudo, essas percepções são nossas e não precisam ser de outras pessoas. Assim como algumas amigas e amigos, leitores críticos e colegas do GPEF sugeriram outras tipologias como a etnografia e a cartografia, certamente outras pessoas poderão vislumbrar outros métodos, ou não. Nos interessou muito mais que nomear um método, descrever os caminhos da pesquisa para que as *imagensnarrativas* que produzimos sejam partilhadas e contempladas, que as histórias que contamos e as redes de *saberesfazeres* que produzimos com o currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil continuem repercutindo, ressoando e contagiando.

REFERENCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. Trabalho apresentado na **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa Educacional**. Caxambu, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-2911--Int.pdf acesso em 04/02/2019.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In. FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete. **Estudos da Infância no Brasil**: encontros e memórias. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2015. v. 1.

ABRAMOWICZ, Anete. Estudos sobre a criança e a infância: nas fronteiras entre a Sociologia e a Educação. In. OLIVEIRA, Fabiana Luci de.; RODRIGUES, Tatiane Cosentino (Orgs.) **Conversas Metodológicas**. UFSCar, 2016.

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: implementar o tempo da infância. In. ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (org.) **Infância e Pós-Estruturalismo**. São Paulo, Porto de Ideias, 2017.

ABRAMOWICZ, Anete. Panorama atual da Educação Infantil: suas temáticas e políticas. In. ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (Orgs.) **Educação Infantil:** a luta pela infância. Campinas – SP: Papirus, 2018.

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Cartografias da Educação Infantil: o espaço de diáspora. In. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. et al. **Infância e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. p. 155-178. (Coleção Hilário Fracalanza; n. 9)

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. Infância, raça e paparicação. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 26, p. 1-15, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (org.) **Infância e Pós-Estruturalismo**. São Paulo, Porto de Ideias, 2017.

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**. Vol. XXI, 2011, p. 121-139.

AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, Marcos Garcia [et al.] **Educação Física Cultural**. São Paulo, Blucher, 2016.

ALANEN, Leena. Rethinking socialization, the family and childhood. In ADLER, P.A. ADLER, P. MANDELL, N. CAHILL, S. **Sociological studies of child developed**, vol.3, p. 13-28 Greenwich, CT: JAI Press. 1990

ALANEN, Leena. Childhood as a generational condition: children's daily life in a central Finland town. In ALANEN, Leena; MAYALL, Barry. (Ed.). **Conceptualizing child-adult relations**. London: Falmer, 2001.

ALANEN, Leena. Teoria do bem-estar das crianças. **Cadernos de Pesquisa**. V. 40, n.141, Tema em destaque: Estudos sociais sobre a infância. P.689-691, set/dez. 2010

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.91, p.419-442, Maio/Ago. 2005.

ALMEIDA, Izabelle Cristina. de. **O corpo em movimento na Educação Infantil**: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Pesquisa-ação e inclusão escolar**: uma análise da produção acadêmica em educação especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas. 2010. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 233 f.

ALVES, Nilda. "Decifrando o pergaminho — o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas". In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.

ALVES, Nilda; LEITE, Regina Garcia. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano duas experiências. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, núm. 2, 2001, p. 0 Universidade do Minho Braga, Portugal.

ALVES, Simone. **Educação Física no Maternal II:** Sem essa de "Galinhão". EMEFEI Manoel Caetano de Almeida. Várzea Paulista, SP. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/ acesso em 10/08/2018.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação Infantil**. 2011. 255f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.

ARAÚJO. Kelly Cristina Alves de. **Jogos tradicionais e percepção ecológica das cores nas aulas de Educação Física**. 2018. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

ASSIS, Lívia Carvalho de. **Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da Educação Física com a EI**. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, 2015.

BARBIER, Renè. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães. **Hibridismo brincante**: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil. 2018. 326p.Tese (doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, 2018.

BARBOSA, Rita de Cássia Moreno. **Infância, autonomia e pós-estruturalismo** : alguns diálogos / Rita de Cássia Moreno Barbosa. -- São Carlos : UFSCar, 2015. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BELÉM, Jéssika Barbosa. **O movimento na educação infantil**: um estudo sobre crianças em processos interativos. 2015. 85f. Dissertação (mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Cuiabá, 2015

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: 2ª Ed. Editora UFMG, 2013.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. ***A "escrita-currículo" da perspectiva cultural de Educação Física:*** entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2016.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física. **Dialogia.** São Paulo, n. 25, p. 69-82, jan./abr. 2017.

BORGES, Clayton César Oliveira. ***Governo, verdade, subjetividade:*** uma análise do currículo cultural da Educação Física. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

BRACHT. Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p. 69-88. Agosto/1999.

BRACHT. Valter. **Educação Física & Ciência:** cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 2007.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** — Brasília: MEC/SEF, 1998, 3v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília : MEC, SEB, 2006. 32 p.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional do magistério. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (coleção questões da nossa época; v. 20).

BUSS-SIMÃO. Marcia. Educação física na educação infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-21, jan. 2011.

BUTLER, Judith. (2018). **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 266p.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61-74. 2002.

CARVALHO, Marília Menezes Nascimento Souza; NEIRA, Marcos Garcia. O multiculturalismo e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G (Org). **Educação Física cultural.** São Paulo: Blucher, 2016.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 1. ed., Campinas-SP, Papirus, 1988.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano** 1: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano** 2: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CESAR, Maria Rita de Assis. DUARTE, André. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 34, nº 2, p. 119-134, Mai-Ago/2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, Marcio; FAVARETTO, Ana. Desvendando a orquestra de frevo. Editora Formato. 2015. ISBN 9788572088848.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997. P.103-143.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação** – Era uma vez – quer que conte outra vez? Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens:** filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcriações. Mutatis Mutandis, Cidade, Vol. 6, n. 1, páginas, agosto, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Pensamento da diferença na pesquisa em Educação: era uma vez... quer que conte outra vez? As gentes pequenas e os indivíduos. In. ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (org.) **Infância e Pós-Estruturalismo**. São Paulo, Porto de Ideias, 2017.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 26, n 91, 2005. p.443-464.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In. VEIGA NETO, Alfredo José da. et al. **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre, Sulina, 1995. p. 109-157.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminho Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 91-115.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs.) **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre a contribuição das análises culturais para a formação de professores no início do século XXI. **Educar em Revista** (Impresso), v. 37, p. 129-152, 2010.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da.; ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A pesquisa sobre criança e infância no projeto UNESCO. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 321-345, 2015 ISSN 1982-7199 | DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271991213

CUNHA, Débora Alfaia da. Bricadeira Africanas para a Educação Cultural. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. ISBN 9788592111106. E-book. Disponível em: https://ipfer.com.br/wp-content/uploads/2017/09/ebook-brincadeiras-africanas-para-a-educacao-cultural.pdf

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Différence et Répétition**. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

DELEUZE, Gilles, **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DIAS, Roseane Suzart Leite. **Crítica da concepção de criança, de educação e de cultura corporal na educação infantil**: análise dos documentos oficiais. 2015. 120 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação. Feira de Santana, 2015.

DOURADO SILVA, Lucas Contador. **Proposta pedagógica da capoeira na educação infantil.** 2013. 199p. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, 2013.

DUDECK, Tamara Suellen. **Educação física escolar na educação infantil**: a formação em questão. 2014. 275f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Cuiabá, 2014.

DUARTE, Leonardo de Carvalho; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. **Humanidades & Inovação**. Palmas. v.7, n.8. p. 282-300, mar. 2020.

ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes. ***Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural:*** *uma escrita autopoiética.* Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2011.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**. v.25 n.1, Abr. 2014. ISSN 0103-7307

EMEI NELSON MANDELA. Projeto Político Pedagógico, 2018.

ETO, Jorge. ***Desconstruindo o futebol e a erotização da dança****: uma experiência na educação física na escola do campo no Matacavalo. 2015. 165f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.*

FARIA, Ana Lucia Goulart de. et al. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Coleção educação contemporânea).

FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. et al. **Infância e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. 208 p. (Coleção Hilário Fracalanza; n. 9)

FARIAS. Uirá de Siqueira et al. Análise da produção do conhecimento sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25058, 2019.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do bom retiro. In FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**, 3ª edição, São Paulo; Martins Fontes, 2004, p. 193 – 317.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículos em redes**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagensnarrativas na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p. 306-316, Setembro a Dezembro de 2015. ISSN 1983-1579 , Doi: 10.15687/rec.2015.v8n3.306316

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Pesquisas *com* os cotidianos em redes de conhecimentos. In AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 129-148

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. Bases praticoteóricas das pesquisas com os cotidianos: Certeau em sua atualidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 455-467, set./dez. 2016

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação. Rio de Janeiro : EdUERJ, 2018.112 p.

FERREIRA, Maísa. **Tênis: dá para jogar aqui?** Educação Infantil. Campinas, SP. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/ acesso em 10/08/2018.

FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima. **Educação física na educação infantil:** ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico-cultural de Davydov. 2010. 168 p. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, UniEVANGÉLICA, Centro Universitário de Anápolis, 2010.

FIGUEIRA, Natalia Tazinazzo. **O parque como espaço educativo**: práticas corporais num projeto de formação de professoras para educação infantil. 2014. 177p. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo, 2014.

FONTANA, Roseli A. Cação. O corpo aprendiz. In: RUBIO, Katia; CARVALHO, Yara Maria de. (Orgs.). Educação Física e ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 2001. P. 41-52

FOUCAULT, Michel. Genealogia del racismo. Buenos Aires: Altarnira, 1993.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert Leiderer; HABINOW, Paul. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **À propos de la généalogie de la éthique**: um vail en cours. In:. Dits et écrits. Paris: Gallirnard, 2006. v. p. 383-411.

FOUCAULT, Michel. Prefácio à Transgressão. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2009. V. III Estética, literatura, pintura, música e cinema.

FOUCAULT, Michel. **Microfisica do poder**. São Paulo: Graal, 2011

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 41. ed. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2013

FRANÇA, Ana Raquel de Oliveira. **Programa jogos sensoriais para a educação infantil:** percepção e desenvolvimento bioecológico. 2016. 175f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. João Pessoa, 2016.

FRANCELINO, Kenia dos Santos. **A docência em educação física na educação infantil:** a (re)construção de práticas de formação continuada. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena. **Action research**: limits and possibilities in teacher education. Anais da European Conference on Education Research. British Education Index (BEI), Brotherton Library - University, p. 1-15, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido; [orgs.] **Pesquisa em Educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. Volume 4 – São Paulo, Edições Loyola, 2018.

FRANÇOSO, Saulo. ***Cruzando fronteiras curriculares****: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo.* Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FREIRE, Erika Janaina Santiago Moreira. **A presença dos conhecimentos de educação física no Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2018. 117f. Dissertação (mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Natal, 2018.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. 5ª Edição, Editora Olho d'Água, São Paulo, SP, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALLO, Silvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In. KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GALLO, Silvio. O aprender em múltiplas dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**. v.10, n. 22, 10 jun. 2017. p.103-114.

GHERES, Adriana de Faria. **Currículo cultural de Educação Física e a linguagem corporal**: uma intervenção/cartografia a partir da dança. 2019. 125f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

GEHRES, Adriana Ferreira; NEIRA, Marcos Garcia. Linguagem e Educação Física: algumas considerações sobre o currículo cultural. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Curitiba. Ano V, v. 3, p. 30-45. mar. 2020

GODOY, Karine Natalie Barra. **Construção das identidades de gênero na infância:** os discursos dos brinquedos e brincadeiras. 2017. 163p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Viçosa, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Juiz de Fora, 2017.

GOMES, Manoel dos Santos. **Educação física na educação infantil:** um estudo sobre a formação de professores em educação física. 2012. 243 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2012.

GONÇALVES, Tathiana; DUARTE, Leonardo de Carvalho. Tematizando as brincadeiras africanas na EMEI Nelson Mandela. *In:* NEIRA, Marcos Garcia. (Org.) **Escrevivências da Educação Física cultural.** São Paulo: FEUSP, 2020. p. 207-219

GONZAGA, Laerson Pires. **Educação corporal para as crianças pequenas**: existe lugar para a educação física? 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

GUIMARÃES, V. **Dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil**: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a educação física. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2018.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 22, n. 02, p.15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petropólis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HENNING, Geovana Alzira Hillesheim. **A educação física e a infância:** as crianças da pré-escola inseridas nas escolas de ensino fundamental em Blumenau, SC. 2014. 163p. Dissertação (mestrado). Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-graduação em Educação. Blumenau, 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. (ed.) **Constructing and reconstructing childhood –** contemporany issues in the sociological study of childhood. Hampshire: The Falmer Press. 1990.

JAMES, Allison; JENKS, Cris; PROUT, Alan. Theorizing Childhood. Cambridge: Polity Press, 1998.

JENKS. Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, n.17, p. 185-216, 2002.

JESUS, Joíse Fernandes de. **Representações sociais de professores sobre a inserção/intervenção pedagógica da educação física na educação infantil de Serra**. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, 2014.

JESUS, Denise Meyrees de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFEGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.3 (2014) 771-788.

JESUS, Denise Meyrees de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFEGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: a formação de professores e a educação na diferença. In. FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido; [orgs.] **Pesquisa em Educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. Volume 4 – São Paulo, Edições Loyola, 2018.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In. DENSIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 282-313.

KINCHELOE, Joe; STEINBERG, Shirley. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brinquedo na educação: considerações históricas. **Ideias**, São Paulo, n. ju 1990, p. 39-45, 1990.

KLIPPEL, Marcos Vinicius. **O jogo na educação física da educação infantil:** usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES. 2013. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, 2013.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas da pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**: São Paulo, n.116, p.41-59, jul. 2002.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.1, p.11-26, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância:** entre educação e filosofia. 1ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância:** entre educação e filosofia. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011. 264p.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In. SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da Infância:** Educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;

KOHAN, Walter Omar. A devolver (o tempo d)a infância à escola. In. ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (org.) **Infância e Pós-Estruturalismo**. São Paulo, Porto de Ideias, 2017.

LACERDA, Cristiane Guimarães de. **Formação de professores de Educação Física para Educação Infantil na perspectiva da formação ampliada**: contribuições da pedagogia histórico critica. 2014. 127f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador, 2014.

LANO, Marciel Barcelos. **Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil**. 2019.148f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-8, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5ª ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

LATOUR, Bruno. **We have never been modern**. Hemel Hempstead: Harvester/Wheatsheaf, 1993.

LEITE, Ana Maria. **Caixa de brinquedos e brincadeiras**: uma aliada na construção de atitude lúdica para a ressignificação da prática pedagógica do movimento na educação infantil. 2010, 153f. Dissertação (mestrado), Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIMA. Deivide Telles de. **Corpo(s) em movimento na Educação Física Infantil**: contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. 2019. 147f. Dissertação Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências, Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica. Bauru, 2019.

LIMA, Maria Emília. ***A Educação Física no Projeto Político-pedagógico:*** *espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos*. Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2007.

LIMA, Maria Emília. ***Entre fios, "nós" e entrelaçamentos:*** a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física. Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo, 2015.

LOBO, Leonardo Moreira. **Educação Física na educação infantil**: influência de uma unidade de ensino de um programa de educação física no desenvolvimento motor dos alunos de uma escola de educação infantil do município de São Paulo. 2017. 53p. Dissertação (mestrado) – Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

LOPES. Alice Casemiro. Teorias Pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, p. 7-23.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 13ª ed. Rio de Janeiro: José Oliympio, 2011.

MACEDO Elina Elias. **Educação Física na perspectiva cultural:** análise de uma experiência na creche. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação.** 2ª Ed. – Salvador – BA; EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. et. al. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** Educação e ciências humanas. Salvador, EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília, LiberLivro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MACHADO, Vanessa Felix. **Educação Física, Educação Infantil e Inclusão**: repercussões da formação inicial. 2019. 89f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação Física e Desporto. Programa de Pós-graduação em Educação Física. Santa Maria, 2019.

MARCHI, Rita de Cassia. As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância. **Educação & Realidade**, 34(1): 227-246, Jan/abr 2009.

MARIANO, Marina. **A educação física na educação infantil e as relações de gênero:** educando crianças ou meninos e meninas? / Marina Mariano. – Campinas. 2010. 123f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

MARTINS, Jaqueline Cristina de Jesus. **Educação Física, Currículo Cultural e Educação de Jovens e Adultos**: novas possibilidades. 2019. 381f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

MARTINS, Marcelo Salvador. **As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras**. 2014. 62 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

MARTINS, Poliana Carvalho. **A organização da educação física na educação infantil no DEI/CEPAE/UFG.** 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil.** 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, 2015.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. Tese (Doutorado). Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. et al. Mapeamento das produções acadêmico-científicas sobre a Educação Infantil. **Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Goiânia, 2017. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/9214 acesso em: 30/05/2018.

MASELLA, Marina Basques. **Samba, samba, samba ô lelê.** EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/ acesso em 10/08/2018.

MASELLA, Marina Basques; LUZ, Marina Chagas. Tematizando a brincadeira de elástico na EMEI Pirajussara. São Paulo, SP. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/masella_luz.pdf acesso em 10/08/2019.

MASELLA, Marina Basques; DUARTE, Leonardo de Carvalho. É GOOOLLL! Narrando uma tematização de futebol na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**, Curitiba. Ano VI, v. I, p. 99-116, jul. 2020

MASELLA, Marina Basques; DUARTE, Leonardo de Carvalho. GOOOLLLAAAÇÇOOOOO! Tematizando o futebol na EMEI Nelson Mandela. NEIRA, Marcos Garcia. (Org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP/USP, 2020, p. 174-183

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MATOS, Nathalia Cristina. **A formação continuada e suas contribuições ao professor de educação física da educação infantil de Florianópolis (SC)**. 2015. 111f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-graduação em Educação Física. Florianópolis, 2015.

MATTOS, Aretuza Suzay. **As representações de professores de educação física sobre sua docência em creches e núcleos de educação infantil (NEIs)**. 2012. 122f. Dissertação (mestrado) Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2012.

MATURANA, Humberto R.; VARELLA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento**: as Bases Biológicas da Compreensão Humana. 8ª. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAZZONI, Alexandre. **"Eu vim do mesmo lugar que eles":** Relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada. Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2013.

MAZZONI, Alexandre Vasconcelos. Uma pedagogia para além das práticas corporais e das diferenças. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.) **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016.

MAZZONI, Alexandre Vasconcelos; NEIRA, Marcos Garcia. A Educação Física cultural: uma proposta a favor das diferenças. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre.; FORTUNATO, Ivan. (Org.) **Educação Física & Ensino Superior**: docência e pesquisa. São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo, n-1 Edições, 2018.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MELLO, André da Silva et al. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil . **Rev. educ. fis. UEM.** v.23 n.3, Set. 2012[a]. ISSN 1983-3083

MELLO, André da Silva. et al. Educação Física na Educação infantil: um estudo em periódicos da área. In: MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner. (Org.). **Educação física na educação infantil:** práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Editora CRV, 2012[b]. p. 41-56.

MELLO, André da Silva et al. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. v.36 n.2, Jun. 2014. ISSN 0101-3289

MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner. (Org.). **Educação física na educação infantil:** práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Editora CRV, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Marilia Gouvea de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 511-565, set./dez. 2006.

MOMO, Mariângela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças que vão à escola no início do século XXI: elementos para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 40, p. 965-991, 2010.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Cidade, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003.

MOREIRA, Priscyla Simões Sousa. **Referenciais prescritos para educação infantil:** diálogos com o professor de educação física. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, 2012.

MORUZZI, Andrea. **A pedagogização do sexo da criança**: do corpo ao dispositivo da infância. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

MORUZZI, Andrea. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjecturas**: Filosofia e Educação, v. 22, n.2, p.279-299, 2017.

MÜLLER, Alessandra; MÜLLER, Arthur. Brincando na EMEI JAGUARÉ. In: NEIRA, M. G (Org). **Educação Física cultural**: relatos de experiência. Jundiaí: Paco, 2018

MÜLLER, Arthur. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física*:*** o papel do registro na reorientação das rotas. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2016.

MÜLLER, Arthur; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação e registro no Currículo Cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.

NASCIMENTO, Maria Letícia. B. P. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. In. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. **Infância e sociologia da infância**: entre a invisibilidade e a voz: relatório de pesquisa / Coordenação Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento. São Paulo, FEUSP, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da Educação Física na Educação Básica: o currículo na perspectiva cultural. In: MOREIRA, Evandro. C. (org.). **Educação Física Escolar:** desafios e propostas. 2ª Edição. Jundiaí: Fontoura, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011[a]. (Coleção A reflexão e a prática de ensino; v.8)

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação:** a perspectiva dos seus autores. Tese de Livre-Docência – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011[b].

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas Corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**.** São Paulo: Melhoramentos, 2014[a]. (Como eu ensino)

NEIRA, Marcos Garcia. Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, p. 138-155, vol. 9, n. 18, julho/dezembro de 2014[b].

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016[a].

NEIRA, Marcos Garcia. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física. **Temas em Educação Física escolar**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 03-29. 2016[b]

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul-dez. 2016[c]

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo de Educação Física e o posicionamento dos sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 115-131, ago./dez. 2016[d].

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (Org.) **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016[e].

NEIRA, Marcos Garcia. Possíveis relações entre multiculturalismo e teorias curriculares da Educação Física. **Utopía y praxis Latinoamericana**, v. 27, p. 41-55, oct-dic. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. (Org.). **Educação Física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Labrador/Fapesp, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**: inspiração e prática pedagógica. 1ª ed. Jundiaí, SP: Paço, 2018. [a]

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**: relatos de experiências. 1ª ed. Jundiaí, SP: Paço, 2018. [b]

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 4 – 28 jan./mar. 2018[c].

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2ª ed. Jundiaí, SP: Paço, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.10, junho, 2020[a].

NEIRA, Marcos Garcia. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 827-846 abr./jun. 2020[b].

NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n.2, p. 321-332, abr.jun. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emília; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (Orgs). **Educação Física e culturas:** Ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emília; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (Orgs.). **Educação Física e culturas**: Ensaios sobre a prática. (volume II) São Paulo: FEUSP, 2014.

NEIRA. Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal***:* criticas e alternativas. São Paulo, PHORTE, 2006.

NEIRA. Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura***:* São Paulo: Phorte, 2009[a].

NEIRA. Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (Orgs.) **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. [b]

NEIRA. Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011

NEIRA. Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (Orgs.) **Educação Física cultural*:*** escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016[a].

NEIRA. Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (Orgs.) **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016[b].

NEIRA. Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em educação Física escolar da FEUSP (GPEF). In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. (orgs.). **Os professores como intelectuais:** novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 281-300.

NEIRA. Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, Fabiano; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 25-43.

NEVES, Marcos Ribeiro das. **O currículo cultural da Educação Física em ação:** efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2018.

NOVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NOVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NUNES, Hugo César Bueno. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2018.

NUNES, H. C. B.; NEIRA, M. G. A diferença no currículo cultural: por uma Educação (Física) menor. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 464- 480, maio/ago. 2017.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. 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, 2016.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de educação física. In: FERNANDES, Celina (Org.). **Ensino Fundamental** – Planejamento da prática pedagógica: revelando desafios, tecendo ideias. Curitiba – PR, 2018.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In. NEIRA, M. G. **Educação Física cultural.** São Paulo: Blucher, 2016.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte , v. 35, e198117, 2019.

OLIVEIRA, Rita de Cassia Magalhães de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, nº 4, 2014. p. 69-87.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e Conflito da Educação Física brasileira.** Campinas-SP, Papirus, 1994.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Editora Porto, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In. PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro [orgs.] **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. 2 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2014.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz de. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física:** cenas de uma escola municipal paulistana. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da USP. São Paulo: FEUSP, 2017.

OLSSON, Liselott. Movimento e experimentação na aprendizagem de crianças pequenas. In. ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (org.) **Infância e Pós-Estruturalismo**. São Paulo, Porto de Ideias, 2017. p. 29-80.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In. MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.) **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte : Mazza Edições, 2012.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. **Diálogos e práticas com a cultura corporal na educação infantil**: crianças de zero a três anos. 2020 226 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

PERINI, Rosiléia. **A educação física na educação infantil de Serra/ES**: os saberes docentes e a prática pedagógica. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, 2016.

PICELLI, Lucyelena Amaral. **Produção científica sobre Educação Infantil nos Programas de Pós-graduação em Educação Física no Brasil**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. [orgs.] **Pesquisa em Educação:** possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação, volume 1 – 2ª Ed. – São Paulo, Edições Loyola, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. [orgs.] **Pesquisa em Educação:** possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação, volume 2 – 2ª Ed. – São Paulo, Edições Loyola, 2014.

PROUT, Alan. **The Future of Childhood**. Towards the interdisciplinar study of children. Routledge, New York, 2005. (The Future of Chidhood series)

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. In. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n. 141, p.729-750, set./dez. 2010.

QUARANTA, Silvia Cinelli. **Professores de educação física na educação infantil**: dificuldades, dilemas e possibilidades. 2015. 282 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação. Santos, 2015.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137- 162, jul./dez. 2002.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia

Dias. (Orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. P. 19-47.

QVORTRUP, Jens. **Crescer na Europa**. Horizontes actuais dos estudos sobre infância e juventude. A infância na Europa: um novo campo de pesquisa social. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf Childhood in Europe: a new Field of Social Research. In CHISHOLM, L; KRUGER, P.; du BOIS-RAYMOND, M. (Eds.) Growing up in Europe. Berlin/New York: De Gruyter, 1995, p.7-19.

QVORTRUP, Jens. Macro-análise da infância. In. CHRISTENSEN, P; JAMES. A. (org.) Investigação com crianças: perspectivas e praticas. Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005. p. 73-94.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Caderno de Pesquisa**, Dez. 2010, v. 40, n.141, p.777 -792.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre "infância como fenômeno social". **Pro-Posições**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas: v.22, n.1, já./abr./2011, p.199-211.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre proteção e participação. **Currículo sem fronteiras**. Vol. 15, n.1, jan/abr 2015, p.11-30.

RECCO, Kethylin Viotto. **O trabalho docente na educação infantil**: desafios na relação entre professor de educação física e professor de educação infantil. 2014. 92 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2014.

REIS, Cristina, D'ávila; PARAÍSO, Marluce Alves. A Constituição de Corpos Guerreiros em um Currículo Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1243-1266, out./dez. 2013

RICHTER, Ana Cristina; GONÇALVES, Michelle Carreirão; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.3, p. 79-93, maio 2005.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 53-70, jan./mar. 2010.

ROCHA, Fioravante Correia. **Diferentes infâncias e a prática pedagógica do professor de Educação Física**: estudo na rede municipal de Portão/RS. 2014. 167f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós—graduação em Ciências do movimento humano, Porto Alegre, 2014.

ROCHA, Maria Celeste. **Forma escolar, educação física e educação infantil**: (im)pertinências. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, 2011.

RODRIGUES, Renata Marques. **Construção identitária e processos relacionais de uma professora de educação física em uma instituição de educação infantil**. 2012, 124f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória, 2012.

RODRIGUES, Karolina Sarmento. **A inserção do professor de educação física na educação infantil no estado do Espírito Santo**. 2015. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. Dossier: Trabalho colaborativo de professores. **Revista Noesis**, n.º 71 Outubro/Dezembro 2007.

ROSA, Amanda De Pianti. **Educação física com crianças de seis meses a dois anos de idade**: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES. 2014. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, 2014.

SANTANA, Juliana Prates. Trajetória de vida de meninas em situação de rua: o relato de uma investigação participativa. **POIÉSIS**, UNISUL, Tubarão – SC, v.4, n.8, p.271-293, Jul./Dez. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Graal, São Paulo, SP, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Cristiane Aparecida Silveira dos. **Currículo, infância e educação corporal:** fundamentos na perspectiva histórico-cultural e orientações curriculares no campo da interdisciplinaridade. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

SANTOS, Ivan Luis dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2016.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Sociologia da Infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 5, n1, p.117-139, jan./jun. 2014.

SANTOS JUNIOR, Flávio Nunes. **Subvertendo as colonialidades**: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física. **Educação,** Santa Maria, v. 44, 2019. e85.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo : SME/DOT, 2015

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo : SME/DOT, 2016. 72p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os ofícios das crianças. In Vários. **Os mundos sociais e culturais da infância**. Braga, Instituto de estudos da criança da Universidade do Minho, 2000. (Vol II: 125-145).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In. SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da Infância:** Educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da Infância***:* Educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 11, n. 13, p. 221-238, 1999.

SAYÃO, Deborah Thomé . Grupo de estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 17, p. 147-158, 2002.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, setembro/dezembro, 2005.

SCOTTÁ, Bianca Andreatta. **A valorização das produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas do professor de Educação Física na Educação Infantil**. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

SILVA, Alessandra Cancenot da. **Brincar, corpo e movimento na educação infantil pelo olhar de alguns pesquisadores da educação física**. 2018, 86f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação Física e Desporto. Programa de Pós-graduação em Educação Física. Santa Maria, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição, 7ª reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, [1ª ed. 1999] 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SILVA, Wellington. **O Boxe na Educação Infantil**. Escola Pueri Domus. São Paulo, SP. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/ acesso em 10/08/2018.

SIROTA, Reginé. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar, **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOARES, Carmen Lucia. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo – Supl.2, p.6-12, 1996

SOARES, Carmen Lucia. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. 3ª Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea);

SOARES, Daniela Bento. **O diálogo na Educação Infantil**: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. 2015. 186p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, 2015.

SOUZA, Marilia Menezes Nascimento. **"Minha história conto eu":** multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 292f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2012.

SOUZA, Marília Menezes Nascimento; NEIRA, Marcos Garcia. Tematizando a cultura corporal na Educação Infantil: uma experiência multiculturalmente orientada. **Cadernos de Formação RBCE**. Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 58-68, mar. 2015.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isso não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. Tese de doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Desenhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In. ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (org.) **Infância e Pós-Estruturalismo**. São Paulo, Porto de Ideias, 2017.

TEIXEIRA, David Romão. **Educação Física na pré-escola**: contribuições da abordagem crítico-superadora. - 2018. 156 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 31, nº 3, set./dez. 2005. P. 443-466.

ULPIANO, Claudio. **O pensamento como elemento genealógico da liberdade**. Aula de 31/08/1995. Disponível em: https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com/2018/05/29/aula-de-31081995-o-pensamento-como-elemento-genealogico-da-liberdade-2-2/comment-page-1/

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução Nº 4871** de 22 de Outubro de 2001. Disponível em http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4871-de-22-de-outubro-de-2001#c2 acesso em 07 de Novembro de 2016.

VAROTTO, Mirte Adriane. **Educação Física com bebês**: as práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis. 2015. 347p. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-graduação em Educação Física. Florianópolis, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (org.) **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 49-56.

VIDA, Ivo Guilherme. **As abordagens de ensino na educação (física) física infantil**: contribuições para professores na perspectiva crítico-emancipatória considerando a sustentabilidade. 2018 131 f. Dissertação (Mestrado) –Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

VIÉGAS, Marcelo Nuñez; TSALLIS, Alexandra Cleopatre. O Encontro do Pesquisador com seu Campo de Pesquisa: de Janelas a Versões. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. Volume 6, n°2, São João del-Rei, agosto/dezembro 2011. P. 298-304.

VIEIRA, André. Desconstruindo o normativo através das mochilas: existem outras possibilidades de ser? In: NEIRA, M. G (Org). **Educação Física cultural**: relatos de experiência. Jundiaí: Paco, 2018.

VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor**: possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

VIEIRA, Viviane. **Brincadeiras populares**: uma experiência a partir da cultura lúdica infantil. EMEB Thales de Andrade. São Bernardo do Campo, SP. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/ acesso em 10/08/2018.

ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa. **As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil**. 2018. 342f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Levantamento BDTD – Tabela síntese

APÊNDICE B – Tabele produções CC – EI

APÊNDICE C – Plano de trabalho 1º Semestre 2018

APÊNDICE D – Plano de trabalho 2 – 2º semestre de 2018

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE F – Termo de autorização

APÊNDICE G – Mapeamento 1

APÊNDICE H – Mapeamento 4

APÊNDICE I – Mapeamento 6

APÊNDICE J – Slides do 1º ciclo de formação – 1º semestre de 2018

APÊNDICE K – Mapeamento 2

APÊNDICE L – Mapeamento 3

APÊNDICE M – Slides do 2º ciclo de formação – 2º semestre de 2018

APÊNDICE N – Mapeamento 5

APÊNDICE O – Mapeamento 7

APÊNDICE P – Rizoma das tematizações

ANEXOS

ANEXO A – Oficio para a DRE

ANEXO B – Orientações para pesquisa acadêmica – circular 03/2017

ANEXO C – Autorização DRE

ANEXO D – Ata conselho escolar

ANEXO E – Trechos relatos – formação 07-06-18

ANEXO F – Imagens diferentes corpos

ANEXO G – Excertos sobre mapeamento

ANEXO H – Vídeo Lutas