

## O currículo cultural da Educação Física em ação na Educação Infantil

Marcos Garcia Neira<sup>1</sup>, Marina Basques Masella<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo analisa as possibilidades do currículo cultural da Educação Física em ação na Educação Infantil. Para tanto, submete um relato de experiência de tematização de uma prática corporal pouco presente no universo infantil ao confronto com a teoria que lhe dá sustentação. Os resultados permitem identificar a inspiração no pós-modernismo, o agenciamento por princípios ético-políticos, os encaminhamentos pedagógicos e o tipo de conhecimento colocado em circulação. Em seu conjunto, esses elementos evidenciam a viabilidade da proposta nessa etapa da Educação Básica, sem que seja necessário qualquer ajuste ou adequação. A realização do estudo permite varrer por completo qualquer desconfiança sobre a efetividade da Educação Física cultural nas instituições dedicadas à educação das crianças pequenas.

**Palavras-chaves:** Educação Física; currículo cultural; Educação Infantil

### The cultural curriculum of Physical Education in action in Early Childhood Education

**Abstract:** This article analyzes the possibilities of the cultural curriculum of Physical Education in action in Early Childhood Education. For that, it submitted an experience report of thematization of a corporal practice that is not very present in the children's universe to the confrontation with the theory that supports it. The results made it possible to identify the inspiration in postmodernism, the agency by ethical-political principles, the pedagogical directions and the knowledge put into circulation. Taken together, these elements show the feasibility of the proposal at this stage of Basic Education, without any adjustment or adaptation being necessary. Carrying out the study makes it possible to completely eliminate any suspicion about the effectiveness of the proposal in institutions dedicated to the education of young children.

**Keywords:** Physical Education; cultural curriculum; Child education

### Introdução

Surpreende o fato que mesmo diante do atual estágio dos conhecimentos acerca do ensino da Educação Física, ainda paira a ideia de que o trabalho na Educação Infantil se distingue das demais etapas da escolarização básica. Visivelmente influenciados pelo discurso psicológico que desfrutou de hegemonia na área entre as décadas de 1960 e 1990, alguns consideram que as crianças pequenas ou muito pequenas não estão suficientemente maduras para experimentar a tematização das práticas corporais. Em termos práticos, tal concepção se desdobra em duas vertentes: a organização de

---

<sup>1</sup> Livre-Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: mgneira@usp.br

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. E-mail: marinabasques@hotmail.com

experiências didáticas referenciadas nas teorias do crescimento e desenvolvimento, isto é, tarefas planejadas segundo a faixa etária das crianças (0 a 1 ano; 2 a 3 anos e 4 e 5 anos) e voltadas para o aprimoramento das habilidades motoras, cognitivas e afetivo-sociais ou a participação voluntarista em brincadeiras revestidas de objetivos educacionais segundo os mesmos domínios do comportamento.

Na contramão desse processo, os estudos empíricos realizados por Neira (2008a), Macedo (2010), Souza (2012) e Duarte (2021) permitem afirmar que no currículo cultural da Educação Física, também chamado perspectiva cultural da Educação Física ou, simplesmente, Educação Física cultural, todas as manifestações podem ser tematizadas (FRANÇOSO e NEIRA, 2014) e, além disso, inexistem qualquer espécie de restrição às situações didáticas que caracterizam a proposta. Todavia, uma análise mais detida dos trabalhos citados revelou que os temas abordados não diferem tanto assim daqueles costumeiramente acessados pelas crianças, seja dentro ou fora do ambiente escolar: malabarismo, brincadeiras africanas, futebol, dança e luta.

Essa constatação fez surgir o interesse de investigar uma experiência do currículo cultural em ação na Educação Infantil que tenha se debruçado sobre uma prática corporal relativamente distante das crianças. Para tanto, recorreu-se ao repositório<sup>3</sup> digital do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF-FEUSP), que reúne a produção (dissertações, teses, artigos, livros, capítulos de livro e, principalmente, relatos de experiência) elaborados pelo coletivo de investigadores, muitos deles também docentes em atuação na Educação Básica, reconhecidamente comprometidos com a produção e divulgação de conhecimentos acerca dessa perspectiva de ensino (NEIRA e NUNES, 2021).

O conceito de currículo em ação diz respeito às experiências imprevisíveis que acontecem no cotidiano escolar, cientes de que o currículo engloba mais do que conhecimentos a serem transmitidos, abrindo-se a situações que permitam aos estudantes compreender o mundo em que vivem. Trata-se de uma abertura ao que não pode, nem deve ser planejado, assumindo um sentido de educação como subjetivação. (SOUZA e NEIRA, 2022, p. 07)

Dentre os 185 relatos de experiência publicados, 16 registraram tematizações variadas, incluindo brincadeiras, danças, ginásticas e esportes em instituições que atendem crianças pequenas e muito pequenas. Uma delas se destacou por abordar o

---

<sup>3</sup> Disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>

parkour, uma prática corporal desconhecida da maior parcela da turma, segundo apontamentos feitos pela própria professora-autora.

A fim de verificar as possibilidades da proposta quando efetivada na Educação Infantil, o presente artigo analisa o documento intitulado *Quem faz parkour é parkourzeiro: tematizando o parkour na EMEI Nelson Mandela*<sup>4</sup> mediante o confronto com a teorização curricular cultural da Educação Física. Buscou-se identificar os campos teóricos que possivelmente inspiraram a professora responsável pelo trabalho, os princípios ético-políticos que a agenciaram, as situações didáticas promovidas e os conhecimentos colocados em circulação. No entendimento de Neira (2010), é a articulação desses elementos que possibilita identificar o currículo cultural da Educação Física em ação.

### **Fundamentação teórica**

A Educação Física cultural surge como resposta às transformações políticas, econômicas e sociais das últimas décadas do século passado, quando expuseram à escola e ao seu currículo novas demandas. A globalização, o multiculturalismo, o neoliberalismo e o aumento da desigualdade não poderiam ser interpelados com as ferramentas conceituais produzidas pelas teorias tradicionais e críticas. No entender de Silva (2011), coube às teorias pós-críticas a manufatura dos meios necessários para esse enfrentamento.

O pós-estruturalismo, o pós-colonialismo, o pós-modernismo, o multiculturalismo crítico e os Estudos Culturais, entre outros, têm produzido interpretações originais da contemporaneidade. Sua apropriação pelos estudos curriculares deu-se gradativamente, com muito tato e, sempre, com os dois pés no chão da escola. Sem desqualificar outras alternativas, abriram mão das promessas e certezas da Modernidade calcadas nos métodos positivistas, seguiram os rastros da virada cultural e da virada linguística, e conceberam a cultura como campo de disputas pela validação de significados; a linguagem como forma de produção da realidade e o conhecimento como resultado de encontros influenciados por relações de poder.

O pós-estruturalismo pode ser entendido como continuidade e, ao mesmo tempo, transformação e superação do pensamento estruturalista. O pós-estruturalismo se propõe a explicitar a complexidade com que homens e mulheres “leem” e traduzem a realidade. O pós-estruturalismo toma a linguagem como algo não fixo e, portanto, não mais centrado

---

<sup>4</sup> Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/masella\\_02.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/masella_02.pdf). Acesso em: 30 out. 2022.

na correspondência inquestionável entre um signo e seu significado. Nele, a linguagem passa a ser compreendida como movimento, em constante fluxo, sempre indefinida, adiada e imersa em relações de poder (WILLIAMS, 2012).

O pós-colonialismo analisa o modo como as relações de poder entre as nações influenciam a disseminação de narrativas que produzem o outro como estranho ou exótico. As formas de representar os grupos étnicos e religiosos minoritários encontram-se em toda parte, principalmente nos materiais didáticos, nos exemplos utilizados pelos docentes e no modo de representar os participantes das práticas corporais. O pós-colonialismo examina tanto os discursos elaborados do ponto de vista do dominante quanto do dominado (SANTOS JÚNIOR e NEIRA, 2019).

O pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama uma nova época histórica, a Pós-modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade (SILVA, 2011). Na Pós-modernidade se questionam os princípios do pensamento social e político estabelecidos e aprimorados desde o Iluminismo. O sujeito moderno era detentor de uma identidade estável e bem definida, que agora se torna fragmentada e mutável (HALL, 2006). O pós-modernismo coloca sob suspeita as “grandes narrativas” da Modernidade, pois nada mais são que a expressão da vontade de domínio e controle. Também rejeita a divisão entre “alta” e “baixa” cultura e entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano (SILVA, 2011).

O multiculturalismo crítico compreende as representações de etnia, classe, gênero e religião como o resultado de lutas sociais no campo da significação. Os sujeitos produzem e reproduzem significados num *ethos* geometricamente configurado pelo poder. Isto engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes (NEIRA, 2008b).

Os Estudos Culturais oferecem ferramentas importantes para compreender a atualidade. Seu objeto principal são as relações entre a cultura contemporânea e sociedade, consubstanciadas nas práticas sociais presentes em qualquer instituição. Do ponto de vista político, os estudos culturais objetivam a construção de um projeto de transformação do social e, do teórico, pretendem compor um novo campo conceitual interdisciplinar e comprometido com exame das práticas culturais considerando seu envolvimento com e no interior das relações de poder (NEIRA e NUNES, 2011).

Professoras e professores inspirados nesses campos teóricos escapam das formas de regulação impostas pelos fundamentos da anátomo-fisiologia, da psicobiologia e do

materialismo histórico que fecundaram os currículos convencionais da Educação Física, nomeadamente, o ginástico, esportivista, psicomotor, desenvolvimentista, crítico e da educação para a saúde. Ao compreender as práticas corporais como textos da cultura, resultados dos discursos, o currículo cultural da Educação Física, em vez de objetivar a formação de sujeitos fisicamente aptos, habilidosos, saudáveis, competentes ou emancipados, pretende, tão somente, qualificar a leitura e produção das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, problematizando as representações que circulam ao seu respeito e dos seus participantes, e desconstruindo as narrativas que posicionam essas manifestações e as pessoas que delas participam na condição de diferença. Nesses termos, a noção de cultura corporal (o seu objeto), passa a ser toda a produção discursiva e não discursiva acerca das práticas corporais e seus representantes.

Mazzoni e Neira (2017) e Bonetto e Neira (2019) perceberam que simplesmente conhecer as teorias pós-críticas não basta para colocar em ação o currículo cultural da Educação Física, é imprescindível compactuar com o projeto de sociedade almejado, ou seja, exige-se que a educadora e o educador estejam agenciados por princípios ético-políticos bem específicos: o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, a articulação com o projeto político pedagógico da escola, a justiça curricular, a descolonização do currículo, a ancoragem social dos conhecimentos, a rejeição ao daltonismo cultural e o favorecimento à enunciação dos saberes discentes.

Desenvolver um trabalho educativo em profunda sintonia com a cultura de chegada é o princípio que inspira simultaneamente a definição da prática corporal a ser tematizada e uma boa parcela das ações didáticas. Primeiramente, com o intuito de valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida, as práticas corporais pertencentes ao universo dos alunos e alunas são elencadas como temas de estudo. Em segundo lugar, os conhecimentos que qualquer estudante acessa através das mídias, conversas com amigos e familiares, vivências pessoais, passeios, observações etc. constituem um referencial importante, uma vez que são mobilizados para ler e traduzir o mundo à sua volta (NEIRA, 2007).

Além de compreender as intenções educativas da instituição em que atua, o docente tem que extrair, dentre o vasto repertório cultural corporal do alunado, um tema cujo estudo se coadune com os objetivos definidos coletivamente. Tomando como base as metas da escola, cabe ao responsável pela turma definir as práticas corporais que serão tematizadas naquele período letivo (NEIRA, 2006).

Um currículo elaborado de forma justa mantém-se atento ao modo como se privilegiam os conhecimentos, discursos, identidades e vozes em detrimento de outros, atuando no sentido de modificar as condições de minimização e desqualificação dos saberes pertencentes aos grupos não hegemônicos. A distribuição equilibrada das práticas corporais, considerando o seu grupo social de origem e pertencimento, influencia positivamente na validação daqueles patrimônios culturais tradicionalmente excluídos do currículo e, por consequência, do reconhecimento identitário dos grupos presentes na escola e na sociedade (NEIRA, 2016).

Quando as situações didáticas propostas ampliam o leque de oportunidades de acesso e proporcionam uma participação mais equitativa, aspecto central de uma escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal, constata-se outro princípio do currículo cultural, a descolonização do currículo. Uma proposta descolonizada fabrica as condições para o diálogo entre culturas, convivência e partilha coletiva com o diferente, questionando a existência de culturas particulares autênticas (NEIRA, 2011a).

Na Educação Física cultural, o ponto de partida do trabalho pedagógico sempre será a ocorrência social da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica. Conduzidos pelo princípio ético-político da ancoragem social dos conhecimentos, professor ou professora propiciam a análise sócio-histórica e política da prática corporal. Atividades organizadas a partir daí entrecruzam as representações iniciais com informações obtidas em outras fontes (NEIRA, 2019).

A existência de diferentes culturas no espaço escolar é uma riqueza que não pode ser desprezada nem apagada pela homogeneização ou uniformização. Por isso, docentes agenciados pelo princípio ético-político da rejeição ao daltonismo cultural desenvolvem atividades atentas à heterogeneidade, sem almejar a padronização dos efeitos formativos (NEIRA e NUNES, 2020).

Agenciados pelo princípio ético-político do favorecimento da enunciação dos saberes discentes, o professor e a professora não só valorizam o repertório cultural corporal do alunado, mas, principalmente, criam condições para que seja expressado por meio da linguagem oral, corporal, pictórica, musical, audiovisual etc (SANTOS JÚNIOR e NEIRA, 2019).

Os resultados obtidos pelas pesquisas realizadas com a Educação Física cultural deixam transparecer outra característica da proposta quando comparada às demais teorias curriculares do componente – os seus encaminhamentos pedagógicos – assim traduzidos:

mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

Mapear significa identificar quais práticas corporais são acessadas pelos estudantes bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Em outras palavras, mapear significa cartografar a ocorrência social das práticas corporais. As informações recolhidas constituem-se em elementos fundamentais para definir o tema de estudo e dimensionar as possibilidades pedagógicas que ele apresenta (NEIRA, 2015).

As atividades de vivência da prática corporal não focalizam a performance segundo padrões estabelecidos externamente, pois correspondem às condições que diferenciam a ocorrência social da manifestação no seu espaço habitual (ruas, praças, ginásios, academias, salões de festas, centros culturais, campos de várzea etc.) das condições concretas da realidade institucional (número de alunos, espaço, tempo, equipamentos etc.) (OLIVEIRA JÚNIOR; NEIRA, 2020).

Mediante a leitura da prática corporal, estudantes observam, analisam, interpretam e significam sua configuração e posicionamento no tecido social, desde o formato, organização, regras, técnicas, táticas, recursos necessários, localização etc., até o modo como é representada por eles próprios ou por outros grupos, passando pelos discursos pronunciados que colocam em circulação representações e significados acerca da brincadeira, dança, luta, ginástica e esporte tematizados e das pessoas envolvidas (NEIRA e NUNES, 2021).

Ressignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto, com base na própria experiência cultural. A ressignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais são os significados atribuídos quando os sujeitos se deparam com as práticas corporais oriundas de outros grupos ou com outras maneiras de conceber as manifestações mais próximas (OLIVEIRA JÚNIOR e NEIRA, 2020).

Quanto à situação didática de aprofundamento, Duarte e Neira (2020) esclarecem que se busca conhecer melhor a prática corporal, por meio da identificação e análise de aspectos que não emergiram nas primeiras leituras. A ampliação, por sua vez, implica recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, que ofereçam olhares distintos daqueles disponibilizados durante as aulas (NEIRA, 2020a).

Os registros elaborados pelo professor ou professora facilitam a identificação das insuficiências e dos alcances das situações didáticas propostas. Elas merecem um olhar

atento, escrutinador, especialmente quanto às relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e destes com os conhecimentos colocados em circulação (MÜLLER e NEIRA, 2018). Enquanto isso, a avaliação consiste num processo de negociação grupal com o propósito de abrir canais de comunicação. Concebida como retomada do trabalho educacional, a avaliação que caracteriza a pedagogia cultural volta-se à valorização das diferenças e exame dos mecanismos que a produzem também no interior da escola (NEIRA, 2020b).

Por fim, uma última faceta singulariza a pedagogia culturalmente orientada: a especificidade dos conteúdos que faz circular. O que chega a ser uma obviedade quando se considera que docentes são inspirados pelas teorias pós-críticas, agenciados pelos princípios ético-políticos e tematizam as práticas corporais por meio da artistagem das situações didáticas (NEIRA, 2021). A epistemologia, a política e a metodologia da proposta em questão ampliam significativamente a compreensão do que venha a ser o conhecimento abordado nas aulas. Na acepção de Neira (2022), os conhecimentos despontam durante a tematização da prática corporal. À medida em que transcorrem as situações didáticas, os estudantes interagem com saberes (conteúdos) diversos, não somente aqueles produzidos pelo método científico, mas também com as inúmeras maneiras de pensar, dizer e fazer os esportes, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e as pessoas que delas participam.

## **Resultados e Discussão**

Em agosto de 2021, as atividades presenciais foram retomadas após 18 meses de ensino remoto emergencial na rede municipal de São Paulo. A decisão de tematizar o parkour junto à turma “Atabaque” da EMEI Nelson Mandela decorreu da avaliação desse contexto realizada pela professora. Devido aos protocolos sanitários e preventivos contra a Covid-19, as crianças foram divididas em grupos de 12 e se revezavam na frequência à instituição. Na semana em que permaneciam em casa, dedicavam-se às atividades encaminhadas pela professora com o apoio de familiares, cumprindo uma sistemática que ficou conhecida como ensino híbrido emergencial. A situação inusitada foi devidamente mapeada (NEIRA, 2011b), requisitando o estudo de uma prática corporal que não promovesse o contato físico ou a proximidade entre as crianças.

Quando contei para as crianças que o parkour seria a prática corporal que investigaríamos juntas, algumas já o conheciam, outras, não. Então, decidimos procurar alguns vídeos no YouTube em que homens,



mulheres e crianças praticavam o parkour em espaços abertos e fechados da cidade de São Paulo. Depois de assistirmos a esses vídeos, começamos a pensar juntas em quais territórios da nossa escola poderíamos praticar o nosso parkour. E lá fomos nós, andamos, pensamos e mapeamos as possibilidades e potencialidades desses espaços (MASELLA, 2021, p.1).

Observa-se no fragmento extraído do relato de experiência as situações didáticas de mapeamento e leitura da prática corporal (NEIRA, 2011c), ocasiões em que a professora se encontrava visivelmente agenciada pelo princípio ético-político da descolonização do currículo.

Após mapearmos esses espaços, decidimos montar o nosso primeiro percurso considerando tudo o que vimos em nossas andanças. Decidimos por quais lugares passaríamos, qual seria o nosso ponto de início e nosso ponto de fim. Repetimos esse trajeto várias e várias vezes e, nos intervalos, conversávamos como estávamos nos sentindo, quais eram as descobertas de cada um de nós dentro desse percurso e quais caminhos cada um tinha traçado dentro da rota comum definida (MASELLA, 2021, p.1).

Inadvertidamente, há quem pense que o currículo cultural da Educação Física abre mão das vivências para dar lugar a “aulas teóricas”. Ledo engano. O que ocorre é exatamente o contrário. Sendo os esportes, brincadeiras, danças, lutas e ginásticas tomadas como textos da cultura produzidos pela linguagem corporal, a execução da gestualidade é imprescindível. Daí se constata inúmeras ocasiões em que as crianças vivenciaram o parkour, construindo e experimentando os seus próprios percursos e, em simultâneo, configuraram momentos de ressignificação. Como sói acontecer, vivências, leituras da prática corporal e ressignificações (OLIVEIRA JÚNIOR e NEIRA, 2020) quase sempre se emaranham durante a tematização.

Em um próximo momento, selecionei algumas entrevistas com alguns e algumas praticantes de parkour. Pedi para as crianças observarem o que aqueles e aquelas praticantes diziam que era necessário para fazer parkour. Destacamos três palavras ao final da leitura desses vídeos: concentração, força e equilíbrio. Decidimos então conhecer mais o que era o salto de precisão que alguns e algumas praticantes de parkour diziam ser muito importantes para suas práticas. Assistimos alguns vídeos, observamos as gestualidades presentes naqueles corpos e fomos vivenciar (MASELLA, 2021, p.1).

Como se nota, influenciada pelo princípio ético-político da rejeição ao daltonismo cultural (BONETTO e NEIRA, 2019), a professora intercala os encaminhamentos

pedagógicos de leitura da prática corporal, vivência e aprofundamento, o que levou as crianças a fazerem as próprias análises do material disponibilizado, assim como prosseguirem na elaboração dos percursos a serem traçados.

As crianças sentiram vontade de conversar, segundo elas, com praticantes de parkour de verdade. Não estávamos podendo receber visitas devido aos protocolos de segurança contra a Covid-19. Fizemos isso de forma virtual. Na página oficial dos praticantes de parkour do Brasil no Instagram consegui contato com Raíssa Chagas e Pedro Bessa, que gentilmente, toparam responder algumas perguntas das crianças em uma entrevista gravada pelo Google Meet (MASELLA, 2021, p.1-2).

Afetada pelo princípio ético-político da justiça curricular (SANTOS JÚNIOR e NEIRA, 2019), a situação didática de ampliação organizada pela professora possibilitou a inserção no currículo escolar e o acesso das crianças a conhecimentos partilhados pelos praticantes de parkour.

Raíssa e Pedro dividiram com elas um pouco das suas histórias e relações com o parkour, com qual idade começaram a praticar, quais eram os picos que mais gostavam de frequentar e também trouxeram muito o conceito de espaço público para suas falas, o que desencadeou na nossa turma uma conversa sobre o que era um espaço público e o que era um espaço privado, qual a diferença desses lugares e o que poderíamos e não poderíamos fazer em cada um. Discutimos se poderíamos fazer parkour em espaços privados, sob quais condições isso poderia acontecer, bem como nos espaços públicos. Raíssa e Pedro me perguntaram se poderiam gravar um vídeo com o que chamaram de “desafio” para as crianças fazerem na escola. Eles me mandaram esses vídeos e projetei no telão junto das entrevistas e tentamos vivenciar esses desafios que tinham proposto (MASELLA, 2021, p. 2).

O entrecruzamento de saberes e, mais que isso, a valorização de conhecimentos não científicos atribuindo-lhes o mesmo status, permite abstrair uma provável inspiração no pós-modernismo (NEIRA, 2011b). O que se desdobra no processo pedagógico com a invenção de novas situações didáticas, incomuns e infrequentes antes da pandemia.

Sentimos muita vontade de ir até uma praça para vivenciar o parkour nesse espaço, porém haviam muitas limitações por conta da Covid-19, então, tive a ideia de pedir para as famílias fazerem isso com as crianças. Mandeí no grupo de WhatsApp da turma um pouco de tudo que já havíamos vivenciado e conhecido sobre o parkour e propus que fizessem uma vivência nos lugares que frequentam aos finais de semana ou nos momentos de lazer. As famílias fizeram o registro em vídeo desses momentos e enviaram no grupo de WhatsApp da turma. Eu selecionei todos esses vídeos, projetei para as crianças na sala de

convivência e elas puderam assistir umas às outras e conversar como foram essas vivências (MASELLA, 2021, p. 2).

Reforçando o viés pós-moderno, bem como o caráter rizomático dos conhecimentos colocados em circulação pelo currículo cultural (NEIRA, 2020b), percebe-se que a professora estava duplamente agenciada pelos princípios ético-políticos do reconhecimento da cultura corporal da comunidade e do favorecimento “da enunciação dos saberes das crianças pequenas, posicionando-as como coautoras/produtoras das redes de saberes-fazer tecidas nos espaçotempos das tematizações das práticas corporais” (DUARTE, 2021, p. 358), ao mesmo tempo em que a atividade proposta viabilizou a produção de importantes registros (MÜLLER e NEIRA, 2018) para que fossem retomados a posteriori, a fim de avaliar o trabalho que vinha sendo executado.

Em determinado momento da tematização, a escola passou a receber mais crianças do que no início. Então, propus que aquelas que estavam participando desde o início, compartilhassem os seus saberes com aquelas que estavam chegando. Nesse momento, uma delas falou que quem fazia parkour era ‘parkourzeiro’ e as crianças antigas tiveram a ideia de levar as crianças novas para os troncos, um espaço da escola que estavam adorando explorar e vivenciar o parkour (MASELLA, 2021, p. 2).

É interessante observar como as situações didáticas organizadas e desenvolvidas pela docente contribuíram sobremaneira para aprimorar a compreensão (leitura) da ocorrência social do parkour (NEVES e NEIRA, 2020). Como resultado, aspectos característicos do parkour que antes passavam despercebidos, foram identificados e problematizados, qualificando as produções dos meninos e meninas.

[...] uma delas chamou minha atenção para o fato de que em todos os vídeos que assistimos as pessoas estavam praticando parkour ouvindo um determinado tipo de música. Então, ela disse: “*prô, a gente nunca fez parkour com música aqui na escola*”. Perguntei para as crianças se elas queriam experimentar e prontamente todas disseram que sim. Conversamos sobre quais possíveis efeitos a música poderia gerar no nosso corpo e fomos vivenciar e experimentar. Depois da vivência com música sentamos para conversar. As crianças disseram que sentiram o coração bater mais rápido, que parecia que a música dava energia, dava força e que elas podiam pular mais, correr mais e se movimentar mais. Depois daquele dia, nunca mais fizemos a vivência de parkour sem música (MASELLA, 2021, p. 2-3).

Dentre os encaminhamentos pedagógicos propostos, um deles em especial, a ampliação, pode ser atribuído ao agenciamento pelo princípio ético-político da ancoragem social dos conhecimentos (NEIRA, 2011a). Conhecer a história de vida de um praticante e, mais que isso, ser orientado por ele durante a execução, certamente permitiu às crianças a interação com outros significados atribuídos à prática corporal estudada.

Como momento final da nossa tematização, em um período em que já havia mais flexibilização para receber visitas na escola, recebemos o *traceur* Felipe Martins. Ele conversou com as crianças tirando dúvidas sobre a prática do parkour, contou sua história, propôs uma vivência no espaço dos troncos e finalizou como uma demonstração incrível (MASELLA, 2021, p. 3).

Para além do campo teórico que possivelmente inspirou a professora, dos princípios ético-políticos que a agenciaram e das situações didáticas que desenvolveu, o escrutínio do documento não deixa dúvidas a respeito da multiplicidade dos conteúdos acessados pelas crianças no decorrer da tematização: as técnicas que caracterizam o parkour, sua nomenclatura, os locais de prática, a história de seus representantes, os significados que lhes são atribuídos, a disponibilidade de ambientes, a produção audiovisual sobre a manifestação, entre muitos outros. Tal constatação corrobora o entendimento de cultura corporal anunciado na literatura sobre a proposta: toda a produção discursiva e não discursiva alusiva ao parkour e aos seus praticantes (NEIRA e NUNES, 2021).

### **Considerações finais**

A análise do relato de experiência da tematização do parkour evidencia a ruptura com os currículos baseados na psicobiologia, quais sejam, o psicomotor e o desenvolvimentista, colocando em xeque a concepção que restringe as aulas do componente à execução enfadonha de tarefas, atividades descontextualizadas ou brincadeiras justificadas por um alentado teor educativo, mas totalmente desprovidas de lastro.

Os resultados obtidos indicam a viabilidade do currículo cultural da Educação Física nessa etapa da Educação Básica, sem que seja necessário qualquer ajuste ou adequação. Afinal, todas as crianças estão imersas na cultura corporal desde muito cedo, enquanto sujeitos, leem, interpretam, elaboram e reelaboram as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, até mesmo aquelas com as quais possuem pouco ou nenhum contato.

Os cuidados exigidos pelas autoridades sanitárias diante dos riscos que a pandemia representou à vida levaram a professora a definir o parkour como a prática corporal a ser tematizada, mas também poderia ser uma ginástica, uma dancinha do TikTok ou tantas outras práticas corporais coerentes com o contexto e mais próximas das culturas infantis. Além de escapar da armadilha do mais fácil, a opção pelo parkour e o “caminho percorrido” varreram por completo qualquer desconfiança sobre a efetividade do currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil.

## Referências

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? Educação. Santa Maria. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019.

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

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.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 02, p. 531-546, abr./jun. 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

MACEDO, E. E. **Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche**, 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2010.

MASELLA, M. B. **Quem faz parkour é parkourzeiro: tematizando o parkour na EMEI Nelson Mandela**. 2021. Disponível em: <[https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/masella\\_02.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/masella_02.pdf)>

MAZZONI, A. V.; NEIRA, M. G. Relações entre experiências pessoais e uma Educação Física sensível à diversidade cultural. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**. São Carlos. v. 1, n. 1, p. 3-16, set.-dez. 2017.

NEIRA, M. G. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 5, p.75 – 83, 2006.

NEIRA, M. G. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.3, pp.174-180, jul./set. 2007.

NEIRA, M. G. Educação Física na Educação Infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. **Educação Física para a Educação Infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008a, p. 45-96.

NEIRA, M. G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem fronteiras**. v. 08, n. 02, p. 39-54, 2008b.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**. Botucatu, v. 14, n. 35, p. 783-795. dez. 2010.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2011a.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, v. 2, p. 195-206, 2011b.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011c.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 06, n. 31, p. 276-304, mai/ago, 2015.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul-dez., 2016.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2ª Edição. Jundiá: Paco, 2019.

NEIRA, M. G. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. **Revista Humanidades & Inovação**, v.7, n.10, p. 39-56. jun. 2020a.

NEIRA, M. G. 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. 2020b.

NEIRA, M. G. A didática-artística da educação física cultural. In: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A.; NASCIMENTO, C. P. (Orgs.) **Ensino de educação física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021. p. 165-188.

NEIRA, M. G. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 28, p. e40779, 2022.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. 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, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 25-43.

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

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.; NEIRA, M. G. Significações dos estudantes sobre o currículo cultural da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 42, e2037, 2020.

NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-119, jul./dez., 2020.

SANTOS JÚNIOR, F. N.; NEIRA, M. G. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física. **Educação**, Santa Maria, v. 44, e85. 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, M. M. N. **“Minha história conto eu”**: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil, 2012. 193f. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2012.

SOUZA, R. A. P.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física no ensino remoto emergencial. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 25, 2022.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

**Submissão:** 31/10/2022. **Aprovação:** 07/02/2023. **Publicação:** 31/03/2023.