



# A Educação Física na Educação Infantil: desafios formativos e artesanias possíveis no trabalho do(a) professor(a) com as crianças pequenas

*Physical Education in childhood education: training challenges and possible crafts in the teacher's  
journey with young children*

*La Educación Física en la educación infantil: desafíos formativos y posibles oficios en el camino del  
docente con los niños pequeños*

Francisco Jardel Paim de Freitas 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.   
[jardelfreitag@gmail.com](mailto:jardelfreitag@gmail.com)

Karoline Hachler Ricardo 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.   
[karolinehachler@gmail.com](mailto:karolinehachler@gmail.com)

Elisandro Schultz Wittizorecki 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.   
[elisandro.wittizorecki@ufrgs.br](mailto:elisandro.wittizorecki@ufrgs.br)

10.31668/praxia.v7i0.16459 

**Resumo:** Este ensaio teórico analisa e discute a dimensão ética do cuidado na docência em Educação Física com bebês e crianças pequenas no âmbito da Educação Infantil. Nessa direção, identificamos três pontos-chaves: (i) Artesanias possíveis na/para a docência em Educação Física na Educação Infantil; (ii) Professores/as de Educação Física na Educação Infantil: desafios formativos; (iii) Tempos e Espaços na Educação Infantil: possibilidades e limites nas intervenções de professores(as) de Educação Física. Compreendemos que, para que os encontros de Educação Física sejam mutuamente significativos para as crianças e para os/as professores/as, é necessária a resignificação dos ambientes e tempos institucionais, de modo a privilegiar proposições que considerem as potencialidades e temporalidades de bebês e crianças. Assim, a docência em Educação Física na Educação Infantil ganha contornos artesanais, em que a qualidade do fazer bem, o tempo reflexivo e a ética do cuidado são elementos fundamentais à vida cotidiana no interior da instituição.

**Abstract:** This theoretical essay analyzes and discusses the ethical dimension of care in teaching Physical Education with babies and very young children within the scope of Early Childhood Education. In this direction, we identified three key points: (i) Possible crafts in/for teaching Physical Education in Early Childhood Education; (ii) Physical Education Teachers in Early Childhood Education: training challenges; (iii) Times and Spaces in Early Childhood Education: possibilities and limits in the interventions of Physical Education teachers. We understand that, for Physical Education meetings to be mutually significant for children and teachers, it is necessary to re-signify institutional environments and times, in order to privilege propositions that consider babies and children's potential and temporalities. Thus, teaching Physical Education in Early Childhood Education takes on artisanal contours, in which the quality of doing well, reflective time and ethics of care are fundamental elements of everyday life within the institution.

**Palavras-chave:**  
Educação Física.  
Educação Infantil.  
Ética do cuidado.

**Keywords:**  
Physical Education.  
Child education.  
Ethics of care.

**Palabras clave:**  
Educación Física.  
Educación Infantil.  
Ética del cuidado.

**Resumen:** Este ensayo teórico analiza y discute la dimensión ética del cuidado en la enseñanza de la Educación Física con bebés y niños muy pequeños en el ámbito de la Educación Infantil. En esta dirección, identificamos tres puntos clave: (i) Posibles manualidades en/para la enseñanza de la Educación Física en la Educación Infantil; (ii) Profesores de Educación Física en Educación Infantil: desafíos formativos; (iii) Tiempos y Espacios en Educación Infantil: posibilidades y límites en las intervenciones de los docentes de Educación Física. Entendemos que, para que los encuentros de Educación Física sean mutuamente significativos para niños y profesores, es necesario resignificar ambientes y tiempos institucionales, para privilegiar propuestas que consideren las potencialidades y temporalidades de bebés y niños. Así, la enseñanza de la Educación Física en la Educación Infantil adquiere contornos artesanales, en los que la calidad del buen hacer, el tiempo reflexivo y la ética del cuidado son elementos fundamentales del cotidiano dentro de la institución.

## **Apontamentos iniciais**

Na Educação Infantil é possível encontrar algumas narrativas que entendem esta etapa como preparatória para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pereira, Ortigara e Vieira (2022) destacam que na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) encontramos um breve histórico referente à etapa da Educação Infantil em que é descrito que, até a década de 1980, no âmbito da Educação, o entendimento dominante era de que a Educação Infantil seria uma fase preparatória para o Ensino Fundamental, pois só a partir dela a vida escolar começaria. Na mesma direção, em sua pesquisa de Mestrado, Ribeiro (2022, p. 5) identificou que a maioria das(os) professoras(res) entrevistados “possui uma concepção de Educação Infantil como preparação para a etapa posterior da educação”.

A partir de nossas experiências como professor(a) de Educação Física na Educação Infantil, percebemos que em algumas instituições a concepção da Educação Infantil como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental opera de modo bastante incisivo. Nos parece que há uma preocupação com a inserção dos(as) recém chegados(as) às rotinas que aqui chamamos de “escolarizantes”. Citamos como exemplo os deslocamentos em fila pelos espaços da escola, a imposição de que as crianças permaneçam sentadas nas cadeiras para a realização de tarefas dentro de um período de tempo determinado, para que possam estar “prontas” para quando o/a professor(a) de Educação Física chegar; e se não concluírem a tarefa, não poderão “ir para a aula de Educação Física”.

Sayão (1999) e Richter e Vaz (2009) trazem a noção de rotina escolarizante como aquela que preconiza o planejamento das atividades a partir de períodos - horas/aula -, e que muitas vezes estão desconectadas, tanto com o projeto político-pedagógico das instituições, como com o desejo das crianças, ou mesmo os diferentes tempos que cada uma leva para se aproximar, realizar e atribuir sentido e significado ao que lhe foi proposto. Do mesmo modo, Gomes e Santos (2018) observam uma limitação dos(as) educadores(as) com relação ao atendimento das necessidades das crianças. Segundo as autoras, isso ocorre não somente pela centralidade do adulto-educador nessas interações, devido à priorização de atividades de ensino da leitura, da escrita e de cálculos, mas também, como afirma Sacristán (2005), pela concepção de “aluno” que é, muitas vezes, tomada, em nossa sociedade, como sinônimo de criança, e a predominância de uma visão adultocêntrica na relação adulto-criança.

Tal perspectiva, segundo Vaz *et al* (2009) implica no afastamento de uma proposta de trabalho que contemple as múltiplas linguagens infantis e que, de algum modo, rompa com modelos pautados nas disciplinas escolares que fragmentam e sistematizam os conteúdos e determinam o tempo de trabalho dos(as) pequenos(as).



Nessa direção, a BNCC (Brasil, 2018) sublinha a importância de que às crianças sejam oportunizadas situações em que elas possam experimentar modos outros de expressarem suas ideias, vontades, conhecerem o mundo e a si mesmas.

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (Brasil, 2018, p. 40).

Assim, destacamos, neste estudo, a brincadeira, enquanto linguagem das infâncias, que os bebês e as crianças pequenas utilizam para se comunicarem, se expressarem e agirem, seja por gestos, sons, movimentos, entre outras manifestações expressivas, artísticas e culturais (Gobbi; Pinazza, 2015). Corroborando esse entendimento, Silva *et al.* (2025) argumentam que o brincar não deve ser entendido como estratégia secundária à produção do conhecimento pelas crianças, mas como processo estruturante da cognição infantil. A brincadeira assume uma função pedagógico-mediadora por articular, simultaneamente, as dimensões afetiva, social e intelectual da criança. Para que essa mediação ocorra de modo eficaz, é necessário o comprometimento do(a) professor(a) com práticas intencionais, como o planejamento de espaços pedagógicos integradores e a valorização da cultura lúdica como linguagem legítima de construção do conhecimento na infância.

A história da educação no Brasil, desde o período colonial, mostra que a escola vem sendo sustentada, hegemonicamente, por um modelo eurocentrado, em que corpo e mente são, com frequência, formulados e colocados em posições dicotômicas, com prioridade à dimensão intelectual. Tal movimento nos parece constituir a escola mais como um espaço de construção da mente do que do corpo; corpo esse que, neste modelo eurocêntrico e colonial de educação, está ali para ser civilizado e controlado (Bins, 2014). Partilhando da compreensão de saber-poder<sup>ii</sup> em Foucault (2002), entendemos que essa relação trata de um modo de operar que evidencia a necessidade de se considerar muitas das práticas presentes na Educação Infantil como formas de governo<sup>iii</sup> dos sujeitos.

Tal modo de operar e de fazer agir esse modelo de educação – escolarizante – reflete-se em um produtivismo de “trabalhinhos” que percebemos, por vezes, com pouco ou nenhum sentido para as crianças. Isso se verifica porque tais tarefas ocorrem deslocadas do que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (Brasil, 2010) quando anunciam os eixos estruturantes das práticas pedagógicas para a Educação Infantil como sendo as interações e a brincadeira.

Nessa direção, e partilhando da compreensão de Rufino (2019, p. 263) de que “os processos educativos são vividos das mais diferentes maneiras revelando inúmeras presenças, conhecimentos, gramáticas e contextos possíveis”, entendemos que os(as) docentes podem ser importantes atores/atrizes na Educação Infantil. Essa noção nasce da ideia de que aos(as) professore(as) cabe possibilitar proposições menos engessadas e fragmentadas, pois, como destacam Richter e Barbosa (2013), educar ultrapassa a escolarização pragmática e utilitarista voltada para resultados imediatos. Importa destacar que a perspectiva utilitarista de ação pedagógica na Educação Infantil ainda encontra reverberação, pois como destaca Negase (2018), tanto no cenário nacional como no global, vem se instaurando uma tendência para proposição de uma avaliação da Educação Infantil com ênfase nos resultados, em detrimento dos processos.

Assim, nos parece evidente a existência de um suposto imperativo da estimulação precoce, que ocorre sem a reflexão crítica necessária ao processo de produção e apropriação de conhecimentos. Situação, por vezes, colocada em ação por alguns/algumas professores(as) quando impõem a obediência às rotinas frenéticas, engessadas, determinadas pelo tempo cronológico e contado do relógio. Esses são apenas alguns dos elementos nevrálgicos que percebemos, com alguma frequência, no interior de instituições, e que acabam por produzir um distanciamento da dimensão ética do cuidado no exercício da docência com bebês e crianças pequenas na jornada cotidiana em escolas de Educação Infantil (Muniz; Lima; Teodoro, 2022).

A Educação Física, enquanto área do conhecimento, situa-se como *locus* importante para o avanço dos(as) pequenos(as), sobretudo nesta que é a primeira etapa da Educação Básica. Para Neira e Masella (2023, p. 18) “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”.

Assim, o olhar especializado do(a) professor(a) de Educação Física no cotidiano das experiências na escola de Educação Infantil pode ser muito importante no sentido da desconstrução de paradigmas escolarizantes e dominantes nesse contexto. Para tanto, partilhamos do entendimento de Carvalho (2015, p. 138) sobre ser “[...] necessário realizar escolhas educativas que possibilitem a participação das crianças, transformando a rotina em vida cotidiana, através de um movimento no qual seja possível recriar diariamente as práticas pedagógicas”. Desse modo, as aprendizagens relativas à docência funcionam como um gesto pedagógico (Brailovsky, 2023), pois são sinônimo de educação e cuidado das crianças. “Nesse processo, a



observação, a escuta e a promoção da participação das crianças se tornam princípios da prática pedagógica” (Carvalho; Camargo; Magalhães, 2025, p. 4).

Este estudo, portanto, trata de um ensaio teórico que analisa e discute a dimensão ética do cuidado no exercício da docência em Educação Física com bebês e crianças pequenas nos percursos cotidianos da escola de Educação Infantil. Nesta investigação, identificamos três pontos-chaves relacionados à ética do cuidado na docência em Educação Física com bebês e crianças pequenas – (i) Artesanias possíveis na/para a docência em Educação Física na Educação Infantil; (ii) Professores(as) de Educação Física na Educação Infantil: desafios formativos; (iii) Tempos e Espaços na Educação Infantil: limites e possibilidades nas intervenções de professores(as) de Educação Física –, que passamos a dialogar nos tópicos que seguem.

### **Artesanias possíveis na/para a docência em Educação Física na Educação Infantil**

Iniciamos este tópico destacando que partilhamos da compreensão de Ramalho (2019) quando defende que nem todas as instituições de educação, tampouco os(as) docentes, neste caso de Educação Física, se reconhecem, necessariamente, como partícipes de um mesmo grupo. Ou seja, apesar de evidenciarmos a noção de “rotina escolarizante” como supostamente hegemônica na Educação Infantil, reconhecemos que não se trata de um modo único de operar nesses espaços. Há instituições que funcionam em resistência ao modelo escolarizante. Nessas escolas, o corpo docente considera os bebês e as crianças pequenas como sujeitos produtores de cultura, e organizam as suas rotinas em uma lógica que tenta se distanciar de períodos estruturados de aulas.

Nessa direção, Rocha (1999) defende a necessidade do rompimento com esses modelos escolarizantes. Neste caso, um rompimento especialmente com o modo de operar na Educação Infantil que objetiva preparar as crianças para a etapa seguinte de escolarização, no Ensino Fundamental. Para o autor, o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, tampouco reduzir a educação ao ensino. Isso porque, “estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir” (Rocha, 1999, p. 64).

Buss-Simão e Rocha (2018) destacam que no Brasil há um esforço para definir as especificidades da docência na Educação Infantil sustentadas no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de formação integral orientada para

as diferentes dimensões humanas, que se efetivam por meio de uma ação docente intencional e planejada. Entendemos que essa perspectiva se traduz no cuidado enquanto uma dimensão transversal das práticas docentes. Esse entendimento se constitui tanto pelas escolhas político-pedagógicas do(a) professor(a) com relação às suas intervenções com as crianças, quanto pela organização dos espaços e tempos para sua atuação. Encontram-se, também imbricados nesse movimento, a escolha intencional dos materiais a serem utilizados e as linguagens promovidas nos encontros cotidianos. Não obstante, as ações de atenção especial, como nos momentos de alimentação, de banho, da troca de fraldas, do tempo de sono, entre outros tempos e situações que ocorrem todos os dias na escola, compõem um corolário de gestos docentes que ao mesmo tempo cuidam e educam bebês e crianças na Educação Infantil.

Nesse movimento, partilhamos do entendimento de Muniz, Lima e Teodoro (2022) sobre o cuidado. Para esses autores, a dimensão do cuidado requer a compreensão de uma disposição que é relacional. Isso porque, tais ações, sutis e não mecânicas, de diálogo com o outro, traduzem uma ética que se coloca na relação, evidenciada por uma não indiferença, justamente porque, na relação, miramos o(a) outro(a) e o(a) reconhecemos permanentemente como necessário(a) para alterar nosso próprio sentido de existência. Skliar (2013) traduz a ética no sentido de “vigília”, enquanto uma atenção especial para aquilo que nos afeta. Nessa perspectiva, cuidar requer ética; portanto, uma ética do cuidado, que se mostra implicada e responsável na Educação Infantil, especialmente com as diferentes infâncias<sup>iv</sup>.

Esse *ethos* próprio da Educação Infantil – que exige a dimensão da ética do cuidado – é deslocado da perspectiva escolarizante, eventualmente, encontrada nas rotinas de instituições que atendem às demais etapas da Educação Básica. Candau (2014), chama a atenção de que é preciso reinventar, e não negar a escola, a partir do desafio de constituir outros modos de conceber o cotidiano escolar. Nessa perspectiva faz-se necessária a ruptura com as formas homogeneizadora e monocultural que, apoiada na lógica da modernidade, configura a escola de Ensino Fundamental, e muitas vezes é replicada pela escola de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, entendemos ser importante que as experiências propostas pelo(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil estejam pautadas nas interações e na brincadeira (Brasil, 2010), possibilitando vivências e apropriações de diversas linguagens, favorecendo a potencialidade dos momentos vividos. Nesse sentido, Freire (1983) defende a diversidade de experiências como possibilidade de produção e apropriação dos conhecimentos pelas crianças, e que o(a) professor(a) que



atua com os(as) recém chegados(as) precisa saber que esse processo não é prólogo, é parte indispensável da existência humana.

Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola. Muito temos que caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho de amanhã (Freire, 1983, p. 15).

Madalena Freire, em entrevista à Maia e Ostetto (2023) destaca que todo(a) professor(a) lida permanentemente com os desejos dos sujeitos com os quais trabalha, e é preciso aprender a observar atentamente o que enunciam seus corpos. “Porque observar não é só ver a concretude. Observar é olhar o que está por trás. É ler. É traduzir. A leitura do mundo, que meu pai falava, é isso. É ler o mundo, ler o outro. Ler o conteúdo do desejo do outro.” (Freire apud. Maia; Ostetto, 2023, p. 1134-1135).

Desse modo, uma docência inspirada na artesanaria (Sennett, 2020), nos parece que oferece experiências aos bebês e às crianças pequenas mais próximas das interações e brincadeiras. A docência artesã situa o(a) professor(a) como artífice de sua docência, de sua obra. Para tanto, compreendemos que é desejável que se respeite os tempos das infâncias. Tempos esses que não são *Chronos*, não são engessados, lacaios do movimento perpétuo dos ponteiros do relógio, que operam em uma racionalidade fabril. A docência artesã é amante do tempo *Kairós*, “[...] do tempo do artífice, o tempo lento que permite a reflexão” (Sennett, 2020, p. 280). Daquele que privilegia a potência dos momentos vividos, das experiências, e assim permite a observação, a ausculta, a reflexão. A docência artesã está precisamente imbricada com a qualidade, com o respeito ao(à) outro(a), com a atenção, com as sutilezas do fazer bem. E, fazendo com o(a) outro(a), busca incessantemente a composição de situações que coloquem saberes em diálogos, os vivenciando e os experimentando.

Nesse sentido, os encontros de Educação Física com bebês e crianças pequenas passam a configurarem-se em momentos de pesquisa, de descobertas, de potencialidades. O sentido da artesanaria docente aposta em um espaço para a invenção, a ressignificação, a criação e a reflexão. Privilegia os momentos vividos para refinar a própria prática. Nessas partilhas coletivas as contribuições individuais são importantes, pois é a partir delas que outros modos de ler e estar no mundo são possíveis.

A qualidade gerada pela artesanaria só se dá com um tempo maior, um tempo para aprender, fazer, refazer, criar e recriar, praticar até chegar a um ponto em que observamos as novas práticas com um avanço de qualidade, pois há muito de arte, ciência e técnica envolvido nessa artesanaria. (Bahia; Fabris, 2021, p. 203).

Vaz *et al.* (2009, p. 3) sugerem que, nesse aspecto, a Educação Física destinada às crianças pequenas possa encontrar “outras configurações no âmbito de atuação nas instituições, procurando descaracterizar seu atributo disciplinar”. Para tanto, compreendemos como um importante movimento, a “saída de seu tempo privado, especializado, circunscrito pelo relógio, para converter-se em Educação Física *da* instituição e não mais *na* instituição” (Vaz *et al.*, 2009, p. 3).

Na mesma direção, Richter e Vaz (2012) argumentam que a aproximação da Educação Física ao campo da Pedagogia, mais precisamente da Pedagogia da Infância, oportuniza a elaboração de olhares e práticas outras. Esse movimento rompe com a Educação Física como disciplina escolar, que desconsidera interesses e necessidades das crianças ao escolarizá-las precocemente por meio, entre outros aspectos, dos tempos rigidamente controlados e da fragmentação dos conteúdos. Tal aproximação considera a necessidade de construir uma Educação Física mais próxima das crianças, que tenha como eixo principal do trabalho pedagógico o brincar, o interagir e o manifestar-se por meio de diferentes linguagens.

Destacamos, contudo, que é inegável que o tempo determina e estrutura o cotidiano desses ambientes educativos por meio da rotina. Desse modo, entendemos que a Educação Física possa dialogar e se emaranhar, também, nos momentos de alimentação, de higiene e de sono que, juntos, conformam um conjunto de intervenções ligadas aos cuidados de si.

## **Professores(as) de Educação Física na Educação Infantil: desafios formativos**

A docência em Educação Física na Educação Infantil é bastante peculiar. Carregada de especificidades, ela envolve, especialmente, uma ética do cuidado. Importa destacar que se faz necessário atenção, sobretudo, para a escolha de ações pedagógicas que privilegiem e apostem na participação dos(as) bebês e das crianças pequenas, bem como, o sistemático anúncio da indissociabilidade da dimensão do cuidar e do educar (Brasil, 2010).

Para tanto, compreendemos que a docência em Educação Física no âmbito da Educação Infantil precisa superar o campo disciplinar, pois nesse espaço os discursos que estiveram historicamente presentes, como destacam Richter e Vaz (2012), buscaram legitimar a Educação Física na Educação Infantil como sinônimo de



Psicomotricidade, Recreação e Desenvolvimento Motor, amparados em saberes da Psicologia e da Medicina. Reforçamos, portanto, a necessidade de interrogar esses saberes e discursos e, nesse movimento, considerar, também, instâncias de educação do corpo em momentos institucionais outros. Momentos esses que são vivenciados pelas crianças no espaço-tempo da Educação Infantil além das atividades dirigidas pelo(a) professor(a), entre elas, os momentos de alimentação, sono e higiene.

Nessa direção, as práticas comensais, por exemplo, não se reduzem apenas à ingestão de alimentos que sustentam o organismo, com fins de evitar a obesidade ou carências nutricionais. Na escola de Educação Infantil, os momentos das refeições promovem encontros entre recém chegados(as) de diferentes idades e adultos(as). Os aprendizados relacionais que se dão nesses momentos, e em outros tantos, merecem ser considerados enquanto currículo nesta etapa, pois estão envoltos na dimensão da ética do cuidado. Nesse sentido, Santos *et al.* (2015) afirmam que cuidar e educar exige responsabilidade, apropriação de saberes outros, e do fazer cotidiano, e que essas dimensões são indissociáveis. Assim, defendemos como um movimento importante, que a formação do(a) professor(a) de Educação Física contemple as sutilezas das infâncias.

Corroborando esse entendimento, Ayoub (2001, p. 57) destaca que “As discussões em torno da Educação Infantil como um todo, suas problemáticas específicas e suas relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, parecem não fazer parte da formação dos(as) licenciados(as) em educação física”. A Educação Física para e com os(as) bebês e as crianças pequenas carece de um olhar atento, de diálogos, de escutas e problematizações que possam trazer reflexões acerca das práticas docentes cotidianas no âmbito da Educação Infantil.

Evedove, Assis e Ayoub (2019) destacam que a cultura lúdica dos jogos e das brincadeiras está presente nas escolas de Educação Infantil como uma necessidade da criança por seu importante papel no desenvolvimento e seus benefícios para o processo educativo. Contudo, “muitas vezes o brincar ocorre de maneira dirigida, devido à recorrente concepção de que a brincadeira deve ser utilizada a fim de promover o aprendizado e formação das crianças” (Evedove; Assis; Ayoub, 2019, p. 2). Enquanto as crianças veem o brincar como “um fim em si mesmo” (Brougère, 1995), muitas das propostas oferecidas às crianças situam a brincadeira como um meio.

Cabe, portanto, à escola e aos(as) professores(as) proporcionarem condições necessárias para a ocorrência do brincar sem inibir as iniciativas das crianças, ao contrário, incentivando-as. Assim, é possível que a atuação docente, gradativamente,

adquirir outros significados ao considerar as especificidades do contexto em que ela é desenvolvida.

Desse modo, compreendemos que para que a presença da Educação Física no currículo da Educação Infantil seja entendida como necessária e garantida, bem como a atuação do(a) professor(a) de Educação Física nesse âmbito seja respeitada e valorizada, a formação, tanto inicial, quanto continuada, desse(a) professor(a) precisa ser consistente. Para Sayão (1999, p. 223), “[...] tradicionalmente, não há, nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professoras para intervirem na educação de zero a seis anos”. Em convergência, Farias *et al.* (2020) apresentam crítica aos currículos da formação inicial dos(as) professores(as) de Educação Física, por entenderem que eles(as) estão deslocados(as) da perspectiva contemporânea das infâncias.

[...] os/as professores/as do componente curricular estão aprendendo a trabalhar na Educação Infantil na prática, muitas vezes de forma desconectada do projeto pedagógico da escola, e com práticas docentes transmissivas, pautadas em lógicas que não conversam com os avanços apontados pelas pesquisas sobre a concepção de infância e suas especificidades como sujeitos sócio-históricos, além de não considerarem as crianças como seres produtores de conhecimento e cultura. Estes/as docentes ainda são afetados/as pelos currículos de formação inicial que não os/as prepararam para atender as crianças desse ciclo de escolarização (Farias *et al.*, 2020, p. 52-53).

Assim, é importante que o currículo da formação docente nas universidades atente para a importância de se oportunizar estudos e experiências de aprendizagens que possam problematizar as especificidades da atuação com bebês e crianças pequenas na Contemporaneidade. Na mesma direção, faz-se necessário que a jornada de trabalho do(a) professor(a) garanta tempo para que ocorram, entre os pares, encontros, diálogos e estudos acerca das questões que os mobilizam. Nesse sentido, Richter, Bassani e Vaz (2015, p. 180-181) defendem que “[...] a rotina institucional não deve prescindir de momentos de formação continuada que favoreçam o encontro entre os professores para que reflitam a respeito de suas práticas, realizem estudos e planejem as atividades cotidianas”.

O(A) professor(a) que atua com bebês e crianças pequenas precisa apropriar-se da literatura acadêmica que discute as questões da docência nesse segmento. Ele(Ela) precisa, sim, compreender conceitos acerca do Desenvolvimento Motor, da Aprendizagem Motora, da Psicologia da Educação, mas também é fundamental que se alfabetize na linguagem das infâncias, no sentido de se aproximar de cada criança e ir percebendo e sentindo o que elas estão comunicando e expressando com seus gestos, movimentos, sons, formas, etc (Gobbi, Pinazza, 2015). Nessa direção,



Dornelles (2001, p. 104) destaca que “o brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo”.

É através do brincar, como *locus* privilegiado do corpo e do movimento, que as experiências vivenciadas pelas crianças são sentidas no corpo, cobrindo-o de diversas sensações e emoções.

Ao interagir num espaço ou constituir um grupo, a criança pequena está de corpo inteiro, seus movimentos permitem intensa exploração e aprendizagem. As interações consigo mesma, com outras crianças ou entre criança e adultos são sobretudo corpóreas, tendo como base o toque, o cuidado, a linguagem corporal, as brincadeiras de imitação, a exploração dos espaços e dos objetos (Camargo; Dornelles, 2023, p. 314).

Assim, compreendemos que os modos de ser, de agir, de se comunicar do(a) professor(a) na Educação Infantil precisam considerar a recepção de suas narrativas pelas crianças. Partilhamos do entendimento de Batista (2009) sobre a codificação das mensagens ser polissêmica, e de que a decodificação pode não coincidir com o sentido original, sobretudo, se os sujeitos envolvidos não partilham do mesmo repertório cultural, social, econômico, etc.

As crianças têm sua linguagem. Elas se comunicam consigo mesmas, com o(a) outro(a) e com o mundo através da ludicidade das experiências, através das brincadeiras. Contudo, há professores(as) que atuam no âmbito da Educação Infantil que, por vezes, desconsideram ou desconhecem a brincadeira como linguagem, e buscam formatar as crianças a partir de lentes adultocêntricas<sup>v</sup>. Benjamin (1992), situa o brincar como linguagem, e destaca que esse movimento nas infâncias promove a construção da experiência e da transcendência do real, em que, a criança ao mesmo tempo expressa e significa o mundo. Para Kohan (2018, informação verbal)<sup>vi</sup> “A infância é a presença de uma linguagem estrangeira, que não se pode ou não se quer ouvir, não se quer aprender. Por isso se quer formar a infância, para trazer à infância a língua que pensamos que não tem”.

Desse modo, compreendemos que o(a) professor(a), ao alfabetizar-se na linguagem das infâncias - aproximando-se do brincar, da ludicidade, tentando compreender os gestos, movimentos, expressões das crianças - pode formular uma docência em Educação Física com os(as) bebês e as crianças pequenas para provocar outros sentidos a eles(elas), passando a ser mutuamente significativa. Isso favorece a qualificação das experiências propostas aos(às) recém chegados(as), também instigando o coletivo docente no interior da instituição a refletir sobre suas práticas cotidianas e a ressignificá-las, quando necessário.

Contudo, essa perspectiva fica fragilizada à medida que as experiências docentes que problematizam as questões relacionadas à Educação Infantil no âmbito da formação inicial do(a) professor(a) de Educação Física são reduzidas, quando comparadas às que promovem discussões engendradas às etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A ênfase que é dada às experiências escolarizantes durante a formação inicial em Educação Física, talvez explique a naturalização de práticas de escolarização precoce eventualmente percebidas na execução do Estágio Curricular Supervisionado na primeira etapa da Educação Básica, e por professores(as) em início de carreira.

Nesse sentido, Conceição *et al.* (2019) destacam que os(as) acadêmicos(as) de Educação Física tendem a supervalorizar as disciplinas cursadas, em detrimento dos saberes experienciais, os quais são convidados(as) a atravessar durante o período dos estágios curriculares. Tal questão reforça o entendimento de que a composição do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física pode incidir na aproximação ou no distanciamento de professores(as) à Educação Infantil. Rocha *et al.* (2019) identificaram, em pesquisa realizada com estudantes de Educação Física que, durante a graduação, não houve uma formação mais aprofundada referente à atuação na Educação Infantil. Nessa perspectiva, nos parece que as dificuldades enfrentadas pelos(as) docentes que não conseguem compreender os matizes e as sutilezas da docência com as infâncias contribuem para que muitos(as) professores(as) optem por não atuar nessa etapa. Assim, entendemos que cabe a problematização acerca do papel da formação inicial em Educação Física na inserção ou no distanciamento deste(a) professor(a) na/da Educação Infantil e nas (des)continuidades na busca pelo refinamento formativo acerca da atuação docente com bebês e crianças pequenas, associadas à ética do cuidado.

## **Tempos e espaços na Educação Infantil: limites e possibilidades nas intervenções de professores(as) de Educação Física**

A ética do cuidado exige ação, disponibilidade e atenção. Os encontros entre adultos(as), bebês e crianças pequenas, no espaço-tempo da escola de Educação Infantil, articulam diferentes modos de ser e estar presente, favorecendo interações e relações de aprendizado acerca de si, do outro e do mundo. Compreendemos, portanto, que a ética do cuidado precisa estar revestida pedagogicamente por ações respeitadas, que cultivem o olhar sensível, a escuta do que enunciam os(as) bebês e as crianças pequenas, e que os considere como sujeitos de direitos e produtores(as) de



cultura. Nessa direção, filiamo-nos ao que destaca Sarmiento (2003) quando entende que as crianças possuem a capacidade de constituir, de modo sistematizado, alternativas de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação. Esse movimento se traduz nas culturas das infâncias.

Na mesma direção, outra questão que se coloca como desafio para a atuação do(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil, e que entendemos estar imbricado com a ética do cuidado, é a relação com os tempos e espaços disponíveis para que os(as) docentes possam realizar suas intervenções com os(as) bebês e as crianças pequenas. Em diversas escolas de Educação Infantil, a inserção da Educação Física no currículo é recente. A partir da nossa experiência, temos percebido que em algumas instituições parece que a arquitetura original desconsiderou a possibilidade futura da presença de um(a) professor(a) especializado em Educação Física. Assim, não há um espaço específico destinado para que o(a) professor(a) realize suas intervenções, como é comum nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Ayoub (2001) defende que pensar os espaços, tanto na Educação Infantil, quanto nas demais etapas da Educação Básica, é imprescindível. A autora destaca que a organização dos espaços configura o ambiente do contexto educativo e isso acaba incidindo nas relações humanas e na produção das culturas e identidades daqueles(as) que ali se relacionam. Mais uma vez evidencia-se a necessidade de que o(a) professor(a) de Educação Física tenha acesso a uma formação constante e deslocada daquela que enfatiza propostas conservadoras de Educação Física. Compreendemos que tais práticas merecem ser interrogadas já no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, quanto mais para bebês e crianças pequenas.

Na Educação Infantil é importante permitir que a criança explore os diversos espaços disponíveis na instituição, ressignifique as brincadeiras, tenha a oportunidade de participar dos momentos de tomada de decisão, manipule diferentes brinquedos, estruturados e não estruturados. É preciso que às crianças seja garantida a chance de extrapolar imposições arbitrariamente impostas pelos adultos. É necessário suprir a “necessidade de as crianças vivenciarem uma diversidade de movimentos e que tenham liberdade para explorarem e usufruírem dos variados espaços disponíveis na instituição (Borré; Revertido, 2020, p. 113).

Nessa situação cabe ao(à) professor(a) de Educação Física promover uma aproximação das pistas encontradas na literatura contemporânea, à sua realidade cotidiana, ao que ele(a) tem disponível concretamente em seu local de trabalho. O(A) professor(a) precisa ressignificar os espaços da escola, os transformando em ambientes de aprendizagens, onde seja possível promover as mais diversas

experiências junto, para, e com as crianças. Desse modo, compreendemos ser possível que qualquer espaço disponível no interior das instituições possa ser ocupado para desenvolver as experiências que são propostas pelo(a) professor(a) de Educação Física. Na mesma direção, é importante considerar e garantir as vivências a partir do currículo em ação, aquele que diz respeito às experiências imprevisíveis que acontecem no cotidiano escolar (Souza; Neira, 2022).

Farias *et al.* (2020) defendem que a presença da Educação Física na Educação Infantil é importante não apenas enquanto preceito legal, mas como área de conhecimento que pode valorizar um projeto de escola para as diferentes infâncias. Contudo, para isso acontecer, o campo necessita investir em mais pesquisas. Assim, nos parece que olhar para a inserção da Educação Física, enquanto campo de saberes, e do(a) professor(a) de Educação Física, como docente que possui uma formação que pode contribuir e complementar as práticas de pedagogos(as), historicamente dominantes nesta etapa, é uma discussão necessária e pertinente, sobretudo, quando consideramos a ética do cuidado com os bebês e as crianças pequenas como uma importante aposta da Educação Física na Educação Infantil.

## **Considerações possíveis**

Neste ensaio teórico realizamos o exercício de analisar e discutir a dimensão da ética do cuidado no exercício da docência em Educação Física com bebês e crianças pequenas nos percursos cotidianos nas escolas de Educação Infantil. Partimos da noção da ética do cuidado, que envolve e exige sensibilidade, atenção, escuta, disponibilidade e ação de professores(as), com os necessários contornos pedagógicos, no encontro com bebês e crianças. Destacamos a necessidade de manter-se uma ação docente respeitosa, que possa olhar, escutar, sentir e perceber os(as) bebês e crianças como sujeitos de direitos e produtores de cultura, que agem, interrogam e (se) potencializam a partir das interações e brincadeiras.

Para tanto, compreendemos ser importante (e indispensável) que a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) de Educação Física contemple estudos e práticas que possam subsidiá-los a atuarem de modo significativo nessa que é a primeira etapa da educação básica. Assim, é necessário que os encontros de Educação Física com os(as) bebês e as crianças pequenas possam funcionar como momentos de pesquisa e de descobertas de si, do(a) outro(a) e do mundo, favorecendo as potencialidades dos(as) recém chegados(as). Nessa direção, nos parece que a docência em Educação Física, entendida como uma prática artesanal, dialoga de modo mais próximo com as interações e com a brincadeira, eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil. Isso porque, nessa perspectiva, o(a) professor(a) Educação Física



mantém uma ação reflexiva contínua, refinando sua prática ao privilegiar e apostar na potência dos momentos vividos. Entendemos que esse é um caminho que não apenas qualifica a ação pedagógica, mas também contribui para a construção de um ambiente educativo mais respeitoso e democrático.

Nesse cenário, outro elemento que nos parece central, é a comunicação do(a) professor(a) com os(as) bebês e as crianças. É importante que o(a) docente privilegie a brincadeira como linguagem através da qual a criança se comunica consigo, com o(a) outro(a) e com o mundo. Isso torna os encontros de Educação Física na Educação Infantil mais democráticos e significativos para os(as) envolvidos(as) neste processo.

Do mesmo modo, a relação com os tempos e espaços disponíveis nas escolas de Educação Infantil, para que docentes de Educação Física possam realizar suas intervenções com os(as) bebês e as crianças pequenas, nos parece ser um ponto que carece de atenção. É importante que o(a) professor(a) tenha a sensibilidade para reconfigurar os espaços disponíveis e operar com os tempos que lhe são disponibilizados, de modo a privilegiar proposições que dialoguem com o envolvimento dos(as) recém chegados(as) com o coletivo, favorecendo suas potencialidades, escapando, quando possível, das limitações cronológicas da rotina institucional.

As análises e discussões desta investigação permitiram a compreensão de que a docência em Educação Física na Educação Infantil necessita, com urgência, de uma abordagem que vá além de modelos rigidamente estruturados e que se sustentam em atividades planejadas apenas por períodos - hora/aula - que aqui assumimos como “rotinas escolarizantes”. O estudo sustenta a importância de se romper com práticas que reduzem a Educação Infantil a uma mera preparação para etapas futuras, destacando a necessidade de uma prática pedagógica que valorize a ética do cuidado e as especificidades inerentes às infâncias, considerando, portanto, as múltiplas linguagens e ritmos dos(as) bebês e das crianças pequenas.

Em síntese, a presença da Educação Física no currículo da Educação Infantil, e do(a) professor(a) de Educação Física no interior da instituição de Educação Infantil precisa ser defendida, problematizada e valorizada. É interessante que esse movimento ocorra não apenas enquanto um preceito legal, mas, sobretudo, como direito dos(as) recém chegados(as) a experiências significativas, que favoreçam e apostem em modos sensíveis de ser, estar e atuar no mundo.

## Referências

- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139594>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- BAHIA, S. B. M. H.; FABRIS, E. T. H. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Textura**, Canoas, v. 23, n. 53, p. 192-215, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5806>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- BATISTA, M. M. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets**, Coimbra, nº spécial, p. 451-461, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/carnets/4382>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: sobre arte, técnica, linguagem e política. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
- BINS, G. N. **Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na RME POA**. 442 p. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.
- BORRÉ, L. M.; REVERDITO, R. S. Educação Física na educação infantil: estratégias metodológicas para a qualidade da prática pedagógica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 33, n. 1, p. 95-118, 2020.
- BRAILOVSKY, D. Lo que la pandemia nos dejó: gestos pedagógicos que resuenan. In: BRAILOVSKY, D. *et al.* (ed.). **El jardín y las maestras jardineiras: escrituras colectivas desde el nivel inicial**. Buenos Aires: Noveduc, 2023. Ebook Kindle. posição: 252-713.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. C. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-20, 2018.
- CAMARGO, D.; DORNELLES, L. V. Eu brinco, tu brincas, nós brincamos: o corpo e o movimento na formação de professores para a educação infantil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 309-323, abr./jun. 2023.
- CANDAUI, V. M. Didática: entre saberes, sujeitos e práticas. In: CRUZ, G. B. *et al.* (Org.). **Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 111-127.

CARVALHO, R. S.; CAMARGO, D.; MAGALHÃES, C. As aprendizagens do ofício docente nas narrativas do estágio curricular na Educação Infantil: observação, escuta e promoção da participação das crianças. **Educação**, Santa Maria, v. 50, p. 1-26, jan./dez. 2025.

CARVALHO, R. S. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517>. Acesso em: 31 jul. 2024.

CONCEIÇÃO, V. J. S. *et al.* Experiências docentes na formação inicial: o processo formativo de professores de Educação Física. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araranguá, v. 14, n. 4, p. 2106-2122, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9748>. Acesso em: 31 jul. 2024.

DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. *In*: CRAYDY, C.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação infantil pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

EVEDOVE, M. D.; ASSIS, M. D. P.; AYOUB, E. Memórias das experiências com o brincar: narrativas e mônadas de professoras de educação infantil. **Kinesis**, Santa Maria, v. 37, p. 1-12, 2019.

FARIAS, U. S. *et al.* Educação Física escolar na área das linguagens: diálogos com a Educação Infantil. **Revista Metalinguagens**, v. 6, n. 2, p. 49-66, 2020.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história das violências nas prisões. Trad. R. Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOMES, M. O.; SANTOS, P. O. O brincar na pré-escola: reflexões para a educação infantil e a formação de professores. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 26-39, maio/ago. 2018.

KOHAN, W. O. Abecedário de infâncias. **Canal CINEAD LECAV**. Rio de Janeiro: YouTube, 2018. 1:43:26. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jjz7Hf6Cg7o>. Acesso em: 20 maio 2024.

MAIA, M. N. V. G.; OSTETTO, L. E. Da necessidade e do desejo de escrever: uma conversa com Madalena Freire sobre observar, registrar e documentar. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 1125-1144, jul./dez. 2023.

MUNIZ, J. C. B.; LIMA, P. M.; TEODORO, C. O cuidado enquanto ética na educação infantil: uma etnografia com bebês em contexto coletivo de educação.

**Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1358-1381, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e90451>. Acesso em: 31 jul. 2024.

NAGASE, R. H. **Políticas de avaliação da educação infantil**: da formação à performatividade – o cumprimento de uma AGEE no Município de Maringá. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEM, Maringá, 2018.

NEIRA, M. G.; MASELLA, M. B. O currículo cultural da Educação Física em ação na Educação Infantil. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 21, n. 1, p. 7-21, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/7740>. Acesso em: 31 jul. 2024.

PEREIRA, V. R.; ORTIGARA, V.; VIEIRA, L. B. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na BNCC: a compreensão de professoras da rede municipal de ensino de Criciúma-SC. **Poiésis**, Tubarão, v. 16, n. 30, p. 464-482, jul./dez. 2022.

RAMALHO, B. B. M. **A escola dos que (não) são**: concepções e práticas de uma educação (anti)colonial. 2019. 230 f. Tese (Doutorado) – UFMG, 2019.

RIBEIRO, C. A. **O ensino de educação física na educação infantil**: realidade e possibilidades. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino para a Educação Básica) – IF Goiano, Urutaí, 2022.

RICARDO, K. H. **Desemparedamento das infâncias**: possíveis relações com a Educação Física escolar e a Educação Infantil. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – UFRGS, Porto Alegre, 2021.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Sobre os modos de praticar Educação Física na Educação Infantil. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 38, n. esp., p. 311-325, 2012.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. 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, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/7565>. Acesso em: 7 set. 2024.

RICHTER, A. C.; BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Disciplinamiento de los cuerpos y de las prácticas pedagógicas en educación infantil: ritos e interdicciones de la acción docente. **Infancia, Educación y Aprendizaje**, v. 1, n. 1, p. 178-197, 2015. Disponível em: <https://ieya.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/577/593>. Acesso em: 31 jul. 2024.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Entre Mia Couto e Michel Vandreboeck: outra educação da infância por inventar. *In*: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Org.). **Educação Infantil e diferenças**. Campinas: Papirus, 2013. p. 27-48.

ROCHA, E. A. C. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, 1999.

- ROCHA, F. C. *et al.* A Educação Física na Educação Infantil: retratos da prática pedagógica diante de diferentes infâncias. **Biomotriz**, Cruz Alta, v. 13, n. 2, jun. 2019.
- RUFINO, L. Pedagogia das encruzilhadas: Exu como Educação. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, p. 262-289, out./dez. 2019. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1012>. Acesso em: 7 set. 2024.
- SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras Online**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, jan./abr. 2015.
- SANTOS, C. O. D. *et al.* A indissociabilidade de cuidar e educar na Educação Infantil: um olhar sobre a modalidade creche. **Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 213-226, out. 2015.
- SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.
- SAYÃO, D. T. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v. 11, n. 13, p. 221-238, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- SENNETT, R. **O artífice**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- SOUZA, R. A. P.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física no ensino remoto emergencial. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/69552>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- VAZ, A.; RICHTER, A. C.; VIEIRA, C. L. N.; GONÇALVES, M. C. Dos dispositivos civilizadores na rotina das instituições e sua inserção nas aulas de Educação Física. **Congreso Argentino, Latinoamericano e Internacional de Educación Física y Ciencias**, La Plata, 2009. Disponível em: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/16483>. Acesso em: 31 jul. 2024.

Recebido em: 18/02/2025

Aprovado em: 09/06/2025

Publicado em: 10/09/2025

i Autores atuam em escolas de Educação Infantil, em diferentes municípios do Rio Grande do Sul.

ii Foucault (2002) Explica que a relação saber-poder conduz tanto a um maior entendimento quanto a um maior controle. Assim, poder não é apenas uma forma de coerção, mas também constitui uma força necessária, produtiva e positiva na sociedade.

iii Foucault (2011), em “Vigiar e Punir”, apresenta a noção de governo enquanto uma ação promovida por instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas que permitem e possibilitam o exercício do poder, o qual tem por objetivo principal um suposto controle de sujeitos.

iv Reconhecemos que a infância não trata de uma condição homogênea, dada a existência, por exemplo, de infâncias exploradas, não vividas, violentadas e que não

têm o seu direito de viver este tempo da vida de modo respeitoso, e que, ainda, representam uma grande parte das infâncias no Brasil (Ricardo, 2021). Por essa razão, assumimos “infâncias” no plural.

v O adultocentrismo configura-se como a perspectiva que atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade (Santiago; Faria, 2015).

vi Declaração do Professor Dr. Walter Omar Kohan em entrevista concedida ao Laboratório de Educação Audiovisual e Cinema da UFRJ em 2018.

