

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

PRISCILA BELIZÁRIO MAXIMIANO

**O CORPO DA CRIANÇA PEQUENA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFAN-
TIL: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE UBERLÂNDIA À LUZ
DAS CATEGORIAS FREIREANAS**

UBERLÂNDIA

2026

PRISCILA BELIZÁRIO MAXIMIANO

O CORPO DA CRIANÇA PEQUENA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE UBERLÂNDIA À LUZ DAS CATEGORIAS FREIREANAS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Camila Lima Coimbra

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

UBERLÂNDIA

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M464
2026 Maximiano, Priscila Belizário, 1992-
O CORPO DA CRIANÇA PEQUENA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE
UBERLÂNDIA À LUZ DAS CATEGORIAS FREIREANAS [recurso
eletrônico] / Priscila Belizário Maximiano. - 2026.

Orientadora: Camila Lima Coimbra.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.644>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Coimbra, Camila Lima, 1972-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 32/2026/985, PPGED				
Data:	Quatorze de agosto de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	[14:00]	Hora de encerramento:	[16:00]
Matrícula do Discente:	12412EDU043				
Nome do Discente:	PRISCILA BELIZÁRIO MAXIMIANO				
Título do Trabalho:	"O corpo da criança pequena no currículo da Educação Infantil: uma análise do documento curricular de Uberlândia à luz das categorias freireanas"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Observatório Paulo Freire"				

Reuniu-se na Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores(as) Doutores(as): Polyana Aparecida Roberta da Silva - IFTM; Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, indicado para presidir a banca pela orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/08/2026, às 14:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/08/2026, às 13:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **POLYANA APARECIDA ROBERTA DA SILVA, Usuário Externo**, em 17/08/2026, às 22:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7588115** e o código CRC **F3E3AA04**.

*Ao meu maior mestre e por isso mesmo,
melhor amigo, Jesus. Por acreditar em mim
quando eu mesma já não acreditava. Por seu
amor ao ensinar, permitindo-me enxergar,
com carinho, que tanto erros quanto acertos
fazem parte desse processo de transformação
constante.*

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, por sua graça e amor sempre presentes em minha vida.

À profa. Dra. Camila Lima Coimbra pelas correções e orientações nesse trabalho, meus agradecimentos sinceros.

À banca de qualificação composta pelo prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Junior e pela profa. Dra. Polyana Aparecida Roberta da Silva, que cooperaram com intervenções, questionamentos e sugestões, que vieram a contribuir no aperfeiçoamento desse estudo.

Ao meu esposo, amigo e amor da minha vida, Higor César pela paciência nos dias difíceis, pelo apoio e incentivo durante todo esse tempo acadêmico.

Ao meu amado filho, Pedro, por sua amorosidade e alegria diante da vida. Ter você me motiva todos os dias.

À minha mãe, Elen. Sem o seu apoio, jamais teria conseguido. Obrigada por sempre me apoiar, incentivar e fazer o possível para que eu realize os meus sonhos. Obrigada por ser uma avó incrível com quem o Pedro pode contar.

Às minhas avós Vera e Regina e avôs Otaviano e Milton. Meu amor por vocês é imenso. Vocês me inspiram com sua força e coragem.

Ao meu pai, Amarildo, por me ensinar a persistir diante das incertezas.

Ao meu irmão, Gabriel, pelas conversas e incentivos. Por ser meu amigo.

Às crianças, por me mostrarem o que os adultos tem facilidade em esquecer.

Agradeço a todos que de alguma forma me ajudaram e compartilharam comigo este momento da minha vida, que viveram comigo essa conquista.

O respeito, à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Aborda a temática do ensino do corpo na Educação Infantil, tomando como objeto de estudo as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (MG). Parte do seguinte problema de pesquisa: quais concepções de ensino do corpo fundamentam as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia e como as categorias freireanas de liberdade, autonomia e experiência atravessam esse documento? O objetivo geral consiste em analisar as concepções de ensino do corpo presentes nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (MG), a partir das categorias freireanas de liberdade, autonomia e experiência. Como objetivos específicos, busca: fundamentar a concepção de criança como sujeito de direitos e de cultura; compreender o currículo como território de disputa política e sensível; caracterizar o cenário histórico e institucional da Educação Infantil na rede municipal de Uberlândia, situando as Diretrizes Curriculares Municipais como objeto da investigação; e identificar como as categorias de liberdade, autonomia e experiência se apresentam no documento analisado. Para atingir os objetivos propostos, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, fundamentada na análise das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (2020), articulada ao referencial teórico de Paulo Freire e às contribuições de autores que discutem currículo, infância e corporeidade. A dissertação está organizada em cinco seções: a primeira apresenta a introdução, a delimitação do problema e os procedimentos metodológicos; a segunda discute as concepções de currículo, infância, corpo e as categorias freireanas que fundamentam a pesquisa; a terceira caracteriza o contexto histórico e institucional da Educação Infantil no município de Uberlândia; a quarta desenvolve a análise documental das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil; e a quinta apresenta as considerações finais. Concluiu-se que as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil anunciam uma concepção de corpo fundamentada na experiência, na expressão, na autonomia e na participação da criança. Entretanto, a análise evidenciou que, nos instrumentos destinados ao acompanhamento do desenvolvimento infantil, coexistem orientações que ampliam a centralidade de aspectos relacionados à organização, à adequação e ao controle do corpo, revelando diferentes concepções de corporeidade presentes no currículo e reafirmando a necessidade de compreendê-lo como um território de disputas e intencionalidades.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Corpo. Paulo Freire. Corporeidade.

ABSTRACT

This research was developed within the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED/UFU), in the Research Line *Knowledge and Educational Practices*. It addresses the teaching of the body in Early Childhood Education, taking as its object of study the *Municipal Curriculum Guidelines for Early Childhood Education* of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. It is guided by the following research problem: What conceptions of body teaching underlie the pedagogical orientations contained in the Municipal Curriculum Guidelines for Early Childhood Education of Uberlândia, and how do the Freirean categories of freedom, autonomy, and experience permeate this document? The general objective is to analyze the conceptions of body teaching present in the Municipal Curriculum Guidelines for Early Childhood Education of Uberlândia (MG) based on the Freirean categories of freedom, autonomy, and experience. The specific objectives are: to discuss the conception of the child as a subject of rights and culture; to understand curriculum as a territory of political and sensitive disputes; to characterize the historical and institutional context of Early Childhood Education in the municipal school system of Uberlândia, situating the Municipal Curriculum Guidelines as the central object of analysis; and to identify how the categories of freedom, autonomy, and experience are expressed throughout the document. To achieve these objectives, a qualitative documentary research approach was adopted, based on the analysis of the Municipal Curriculum Guidelines for Early Childhood Education of Uberlândia (2020), supported by Paulo Freire's theoretical framework and by studies on curriculum, childhood, and corporeality. The dissertation is organized into five chapters: the first presents the introduction, research problem, and methodological procedures; the second discusses curriculum, childhood, the body, and the Freirean categories that support the study; the third characterizes the historical and institutional context of Early Childhood Education in Uberlândia; the fourth presents the documentary analysis of the Municipal Curriculum Guidelines; and the fifth presents the final considerations. The findings indicate that the Municipal Curriculum Guidelines promote a conception of the body grounded in experience, expression, autonomy, and children's participation. However, the analysis also reveals that the instruments used to monitor children's development emphasize aspects related to organization, adequacy, and body control, revealing the coexistence of different conceptions of corporeality within the curriculum and reinforcing the need to understand it as a territory of disputes and educational intentionalities.

Keywords: Early Childhood Education; Curriculum; Body; Paulo Freire; Corporeality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Brincando no gramado -----	13
Figura 2 – Brincando de imaginação com os meus amigos -----	26
Figura 3 – Dia de ir fantasiado -----	36
Figura 4 – Hora da leitura -----	49
Figura 5 – Mapa do Estado de Minas Gerais: mesorregiões do IBGE -----	50
Figura 6 – Mapa do perímetro urbano de Uberlândia -----	51
Figura 7– Mapa de Uberlândia por rendimento médio -----	52
Figura 8 – Apanhando amoras -----	54
Figura 9 – Articulação entre os documentos curriculares -----	59
Figura 10 – Concepção curricular da Rede Municipal de Ensino (RME) -----	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções que mais se aproximam da temática -----	22
Quadro 2 – Campo de Experiências: Corpo, gestos e movimentos -----	81
Quadro 3 – Pauta de observação para nortear o relatório individual de desenvolvimento ---	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

CF – Constituição Federal

CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais

DCMEI – Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FACED – Faculdade de Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MG – Minas Gerais

PAIES – Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior

PAPAE – Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar

PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RME – Rede Municipal de Ensino

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UDIS – Unidades de Desenvolvimento Infantil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Relações entre minha história e a aproximação com a temática	15
1.2 Delimitando o problema da pesquisa: problemas, objetivo geral e específicos...	18
1.3 A perspectiva metodológica	19
1.4 O que dizem as pesquisas sobre o corpo na Educação Infantil.....	21
2. SABERES E PERSPECTIVAS SOBRE A CRIANÇA E INFÂNCIAS	25
2.1 As concepções de infância na história do Brasil.....	26
2.2 A Educação Infantil como campo de saberes e práticas	29
3 – CURRÍCULO: PODER, CULTURA E IDENTIDADE.....	35
3.1 O que é currículo?	36
3.2 Currículo e cultura.....	42
3.3 Documentos Curriculares da Educação Infantil: entre orientações, avanços e tensões	45
4. O TERRITÓRIO DA INVESTIGAÇÃO: CENÁRIO E DOCUMENTO.....	48
4.1 A Educação Infantil em Uberlândia: história e desafios da rede pública	48
4.2 As Diretrizes Curriculares Municipais.....	55
5. O ENSINO DO CORPO SOB AS LENTES DAS DIRETRIZES DE UBERLÂNDIA	60
5.1 Antes da Palavra, o Corpo: existência na Educação Infantil	60
5.2 Construção das Categorias Freireanas	65
5.2.1 Liberdade	65
5.2.2 Autonomia.....	70
5.1.3 Experiência.....	72
5.3 O Ensino do Corpo na DCMEI	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	91

1. INTRODUÇÃO

Figura 1: Brincando no gramado



Fonte: Desenho de Pedro César, acervo pessoal da autora, 2026.

Escrever sobre a infância é, antes de tudo, um exercício de escuta e de reconhecimento da alteridade. Esta pesquisa nasce da convicção de que a Educação Infantil (EI) não é apenas uma etapa preparatória, mas um tempo de vida pulsante, onde o processo de humanização se dá na delicada articulação entre o cuidar e o educar. Ao lançarmos nosso olhar sobre as diretrizes curriculares que regem essa fase no município de Uberlândia, move-nos o desejo de compreender como as instituições acolhem a criança em sua totalidade, ou seja, um ser que não apenas reproduz, mas que sente, se move e experiencia o mundo através do corpo, como sujeitos produtores de cultura.

A criança chega ao mundo pelo corpo. Antes mesmo da palavra, ela toca, movimenta-se, sente, observa e explora. É pelo corpo que estabelece suas primeiras relações, descobre possibilidades, expressa necessidades e constrói formas de participar do mundo que a cerca. Muito antes de conseguir nomear suas experiências, a criança já as vive corporalmente.

Na infância, o corpo não representa apenas uma estrutura biológica em desenvolvimento, mas constitui-se como linguagem. Por meio dos gestos, das expressões, das brincadeiras e dos movimentos, a criança comunica aquilo que sente, interpreta a realidade, estabelece vínculos e produz sentidos sobre suas vivências. O corpo é, portanto, uma das primeiras formas pelas quais a criança se apresenta ao mundo e também o transforma.

¹ As ilustrações que abrem cada seção, compõem o acervo pessoal da autora, desenhados por seu filho, Pedro César Belizário, de 5 anos e representam a vivência dele na escola.

Entretanto, apesar de sua centralidade na constituição da infância, historicamente a escola nem sempre reconheceu o corpo como forma legítima de expressão e conhecimento. Em diferentes momentos, as instituições educativas associaram a aprendizagem à contenção dos movimentos, à organização dos gestos e à adaptação dos corpos aos tempos e espaços escolares. O corpo que brinca, experimenta e cria também foi atravessado por práticas que buscaram discipliná-lo, regulá-lo e adequá-lo a determinadas formas de ser e estar na escola.

É justamente nesse encontro entre o corpo que deseja viver a infância e a escola que historicamente buscou organizar essa infância que nasce a inquietação que orienta esta pesquisa: quais concepções de corpo sustentam as propostas curriculares destinadas às crianças pequenas?

Humanizar o espaço educativo exige consideração e cuidado, elementos que Freire (1996) aponta como fundamentais para uma prática que respeite a autonomia e a dignidade do ser em formação. Educar, nesse sentido, transborda o ensino formal; é um ato político e amoroso que reconhece na criança um sujeito histórico e de direitos, cujas diferenças e modo de ser no mundo, não devam ser lidas como obstáculos, mas como a própria riqueza do tecido humano.

Este trabalho é movido pela esperança freireana², aquela que não espera, mas que se coloca a caminho na construção do inédito viável. Almejamos que as reflexões aqui estabelecidas possam contribuir para o fortalecimento de uma formação docente e de uma gestão educacional que priorizem a experiência sensível. Que esta investigação possa ecoar nos corredores das escolas infantis, fomentando práticas que garantam a cada criança o direito de ser e estar no mundo com liberdade, respeitando seu ritmo, sua cultura e sua singularidade.

Ao analisarmos os registros dos documentos oficiais, pretendemos desvelar caminhos para que a EI seja, de fato, um espaço de emancipação e de acolhimento das multiplicidades. Trata-se de uma aposta na educação como prática da liberdade, onde o

² Coimbra (2021), explica: “assumo minha rebeldia e a radicalidade necessária ao utilizar freireano, por respeitar a raiz (a ideia de enraizamento de Freire, presente em *Educação como prática da liberdade*) do nome, a identidade, a história, a cultura, o tempo de quem estamos adjetivando, subjetivando, dando sentido e significado ao nome que designa um educador como Paulo Freire. (...) Defendo, assim, que usemos o freireana/freireano por ser uma transgressão à linguagem, como poder de mudança de uma forma de escrita para uma dimensão concreta da politicidade, conceito-chave para entender Freire.” (p. 130)

corpo não seja apenas um destinatário de normas, mas o protagonista de sua própria história de aprendizagem e descoberta.

O percurso desta dissertação inicia-se com esta seção introdutória, nela tecemos a costura entre percurso pessoal, a prática docente na rede pública e o papel da maternidade como disparadores da curiosidade científica. Nessa introdução, apresentamos a delimitação do estudo, as perguntas que nos movem e os objetivos que pretendemos alcançar, estabelecendo o horizonte ético e político da pesquisa.

1.1 Relações entre minha história e a aproximação com a temática³

Ao longo dos meus 33 anos, como filha de professora, percebo que conto apenas em meses o tempo em que não habitei o universo da educação. Diferentemente dos meus avós maternos, que, apesar de acreditarem no poder transformador do conhecimento, não puderam frequentar por muito tempo as instituições escolares de sua época, minha trajetória foi marcada pelo acesso ao ensino. Criados na zona rural de Capinópolis, uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, eles se mudaram para Uberlândia com os filhos ainda pequenos para que as gerações seguintes pudessem ter acesso à escola, um gesto que compreendo como o grande ato de amor que transformou nossa história familiar.

De acordo com Freire (1967), ensinar a ler e a escrever constitui um ato de amor e de coragem, pois representa a possibilidade de dizer a palavra e nomear o mundo. Embora esteja consciente de que o autor direciona essa reflexão aos educadores e de que meus avós não tiveram acesso amplo à educação básica, tomo a liberdade de ampliar a extensão dessa ação àqueles que, como eles, se mobilizaram em favor da educação dentro de suas próprias famílias. Foi por meio desse movimento de coragem que minha mãe e meus tios conquistaram o direito de dizer a palavra, e a esperança neles depositada não foi vã: minha mãe, minha maior inspiração, tornou-se a primeira pessoa da família a obter um diploma de nível superior.

³ Foi utilizada a primeira pessoa do singular nesta primeira seção por se tratar das experiências pessoais da autora, nos demais tópicos e seções o texto foi redigido na primeira pessoa do plural, por considerarmos as interlocuções entre a pesquisadora e a orientadora, os sujeitos da pesquisa e os referenciais teóricos.

Anos mais tarde, consolidei esse legado ao ser a primeira a acessar a universidade pública. Minha trajetória escolar foi construída exclusivamente na escola pública, o que me levou a ingressar na Universidade Federal de Uberlândia em 2009, no curso de Geografia, por meio do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior, o PAIES, no subprograma referente ao período de 2006 a 2009. Segundo o Conselho de Graduação da instituição, o PAIES foi concebido como um processo seletivo seriado que proporciona à comunidade estudantil do ensino médio uma alternativa ao vestibular tradicional, buscando estabelecer uma interação efetiva entre o ensino médio e o superior.

Esse Programa assegurou um ingresso gradativo e harmonioso, permitindo que muitos estudantes de escolas públicas, inclusive eu, pudessem esperar o acesso à universidade. O vínculo estabelecido entre a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e as escolas de nível médio foi eficaz ao informar e mobilizar jovens, aproximando-nos da ideia, até então fantasiosa, de ocupar o espaço acadêmico público, o que não era uma realidade experienciada pela grande maioria dos núcleos familiares que compunham os estudantes do ensino médio da escola em que eu frequentava. De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb⁴), na mesma escola, doze anos depois, em 2021, o percentual de mães de alunos do terceiro ano do Ensino Médio que possuíam Ensino Superior completo equivalia a 36%.

Todavia, esse percurso também revelava contradições, pois nos colocava em concorrência direta com candidatos de escolas particulares, uma vez que o programa incluía não apenas os estudantes de escolas públicas, mas todos os estudantes do ensino médio, independentemente da instituição escolar que frequentassem. Embora as vagas fossem as mesmas no edital, a disputa era desigual⁵, pois na escola pública não tínhamos aulas extras de redação, ensino de língua estrangeira ou reforço, o que

⁴ QEDU. **Escola Estadual Messias Pedreiro: questionários SAEB – alunos do 3º ano do ensino médio (2021)**. Disponível em: [QEDU](#). Acesso em: 11 jun. 2026.

⁵ Esse cenário foi alterado por meio das cotas para estudantes da escola pública. Atualmente, de acordo com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) a “Universidade Federal de Uberlândia (UFU), destina 50% das vagas à estudantes egressos de escola pública de acordo com a Lei 12.711/2012, alterada pela Lei Nº 14.723, de 13 de novembro de 2023 e está consoante com a Lei 7.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas Instituições de Ensino Superior Federais. Regulamenta a forma de preenchimento de vagas das subcotas por autodeclarados Negros/as (Pretos/as ou Pardos/as) ou Indígenas – PPI, por autodeclarados Quilombolas, por Pessoas com Deficiência - PcD e Renda”. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria de Graduação. **Cotas**. Disponível em: Portal PROGRAD – Cotas. Acesso em: 11 jul. 2026.

nos levava a buscar, logicamente, os cursos menos concorridos. No terceiro ano do ensino médio, instigada por uma forma crítica de desvelar o mundo, desenvolvi paixão pelas aulas de Geografia, o que culminou em minha aprovação para a licenciatura naquela área em 2009.

Minha trajetória profissional iniciou-se em 2011, marcada por uma experiência inicial árdua em uma turma de quinto ano da rede estadual de Minas Gerais. Naquele momento, vi-me desamparada por uma formação ainda incipiente e por estruturas físicas precárias que, somadas à solidão pedagógica, levaram-me a uma desistência momentânea e desesperançosa. Contudo, ao revisitar minhas memórias, percebo que jamais estive verdadeiramente fora da escola. Como filha de uma educadora infantil que integrava os espaços domésticos e escolares de forma indissociável, cresci entre livros, planejamentos e confecções de materiais pedagógicos, moldando minha identidade a partir dessa referência de afetividade e criatividade que minha mãe personificava.

Em 2012, ao assumir uma sala na EI de uma escola particular, fui acolhida por profissionais apaixonados que ressignificaram minha visão sobre a docência. Esse contato impulsionou minha graduação à distância em Pedagogia na Universidade de Uberaba e consolidou uma permanência de quase dez anos na mesma instituição, interrompida apenas pela minha posse como professora concursada da rede municipal de Uberlândia em 2021. Curiosamente, a "birra" que me rotulou na infância foi transformada, na vida adulta, em potência criadora e inquietação transformadora, conduzindo-me ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Como docente da educação básica e pesquisadora, vivencio na pele as tensões discutidas por Nóvoa (2022). O autor argumenta que existe uma dicotomia prejudicial entre a universidade, vista como detentora do saber científico, mas por vezes abstrato, e a escola, associada a uma prática que corre o risco de se tornar rotineira e desprovida de inovação. Em minha trajetória, busco romper com essa insolubilidade através da práxis⁶, compreendendo que a transformação escolar depende do entrelaçamento sensível entre os saberes acadêmicos e as vivências cotidianas do chão da escola.

Essa busca por uma nova realidade pedagógica fundamenta-se na utopia freireana, que, longe de ser um sonho inalcançável, atua como um motor para a denúncia do presente

⁶ Para Freire (1994), práxis é reflexão e ação dos homens e mulheres sobre o mundo para transformá-lo, fator imprescindível para a superação da contradição opressor-oprimidos.

e o anúncio de um futuro possível. Gadotti (1996) nos recorda que para Paulo Freire a utopia é o horizonte da experiência vivida, agindo como um dínamo que impede a separação entre teoria e prática. Sob essa ótica, defendendo uma educação como prática da liberdade, conforme proposto por Freire (1968), que nega a visão do homem e da mulher isolados do mundo e se posiciona contra qualquer pedagogia de dominação, visando a formação de sujeitos conscientes e livres.

Tal educação exige reconhecer o educando como protagonista e portador de saberes que antecedem o rigor científico. Refiro-me ao "saber da experiência" discutido por Larrosa (2002), que define essa forma de conhecimento como algo que não está fora de nós, mas que nos atravessa, nos toca e configura nossa singularidade humana. Esse saber não é puramente intelectual; ele encarna-se em nosso ser por meio do corpo. Portanto, não é possível pensar o processo educativo sem considerar o corpo como o lugar onde a experiência acontece.

Minha sensibilidade para esse tema é aguçada também pela maternidade. Observar meu filho de quatro anos, enérgico, livre, com a vida pulsante em seu corpo e estudante da Rede Municipal de Ensino da cidade de Uberlândia, na mesma unidade escolar em que atuo, une o pessoal, o profissional e o acadêmico e conduz meu olhar para a forma com que a educação do corpo é promovida e à necessidade de investigar e refletir sobre as normas que regem minha prática docente atual.

No próximo tópico, apresento a delimitação desta temática, a questão norteadora da pesquisa e os objetivos gerais e específicos que guiam esta investigação sobre como o ensino corpo é traduzido nos documentos oficiais.

1.2 Delimitando o problema da pesquisa: problemas, objetivo geral e específicos

A delimitação deste estudo emerge da nossa necessidade de compreender como as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMEIs) de Uberlândia tratam a questão do ensino do corpo no processo educativo para crianças pequenas, fundamentando-nos nas categorias freireanas de liberdade, autonomia e experiência.

Compreendendo que o corpo não é um objeto a ser treinado ou um acessório ao intelectual, mas o próprio lugar da presença do sujeito no mundo, constituindo-se em um

território de aprendizagem, resistência e humanização, a delimitação deste estudo emerge da necessidade de investigar como o ensino do corpo é concebido e orientado nas DCMEIs (2020).

O problema central desta investigação busca desvelar as concepções de corpo que fundamentam as orientações para o ensino nesse documento normativo municipal. Interrogamos: as diretrizes vigentes promovem um ensino do corpo voltado para a experiência, liberdade e autonomia, ou o corpo ainda é silenciado frente aos conteúdos formais e lógicas de adaptação, organização e controle? Dessa forma, a pesquisa fundamenta-se nas categorias freireanas de liberdade, autonomia e experiência, buscando compreender como atravessam as diretrizes curriculares para a EI.

Nesta perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as concepções de ensino do corpo presentes nas DCMEIs de Uberlândia (MG) a partir das categorias freireanas de liberdade, autonomia e experiência. Para alcançarmos tal propósito, os nossos objetivos específicos buscam: i: Fundamentar a concepção de criança como sujeito de direitos e de cultura; ii: Localizar o currículo como território de disputa política e sensível iii: Caracterizar o cenário histórico e institucional da Educação Infantil na rede municipal de Uberlândia e situar as Diretrizes Curriculares Municipais como o objeto central da análise; iv: Identificar como as categorias de liberdade, autonomia e experiência se apresentam no documento analisado.

1.3 A perspectiva metodológica

A metodologia desta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, que, conforme destacam Lüdke e André (1986, p. 11), caracteriza-se por manter um contato direto e prolongado da pesquisadora com o ambiente e a situação investigada, buscando compreender os fenômenos a partir da perspectiva do contexto em que se inserem. Ao optarmos por este caminho, reconhecemos que a pesquisa social e educacional exige um olhar que ultrapasse a mera descrição de dados, configurando-se como um exercício de teoria, método e criatividade (MINAYO, 2001). Nesse sentido, o rigor metodológico é estabelecido pela descrição pormenorizada do caminho seguido e pela justificativa das escolhas feitas durante o processo (ANDRÉ, 2005).

A investigação tem como cenário o município de Uberlândia e focaliza a EI ofertada pela rede municipal, especialmente para crianças pequenas. A pesquisa analisa as diretrizes curriculares locais entendendo que o currículo e os documentos normativos não são apenas prescrições técnicas, mas espaços de disputa de poder, identidade e produção de verdades sobre o corpo e a infância (SILVA, 1999).

A opção pela análise documental, enquanto procedimento metodológico, fundamenta-se na compreensão de que os documentos não constituem apenas registros administrativos ou normativos, mas produções históricas e sociais atravessadas por intencionalidades, disputas e concepções de mundo. Conforme apontam Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”. Nesse sentido, os documentos curriculares tornam-se fontes relevantes para compreender concepções de infância, currículo, corpo e educação presentes nas políticas educacionais. De acordo com Pimentel (2001), esse procedimento metodológico envolve um percurso investigativo que abrange desde a organização e classificação do material até a elaboração de categorias de análise, permitindo ao pesquisador interpretar criticamente os sentidos, concepções e intencionalidades presentes nos documentos analisados.

Para o tratamento do material documental, o processo de análise consistiu em diferentes momentos sistemáticos. Inicialmente, realizamos uma leitura flutuante, que permitiu o contato direto com o texto e a emergência das primeiras impressões, seguida por uma organização e categorização mais profunda dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A tarefa de análise implica em dividir o material em partes, relacioná-las e identificar tendências e padrões relevantes que permitam elevar o nível de abstração (ANDRÉ, 1986).

Nesse processo, buscaremos a criação de categorias de análise, construídas no movimento dialético entre referencial teórico, objetivos da pesquisa e recorrências relacionadas à questão do corpo na EI, com crianças pequenas, dentro do documento analisado. Investigamos o que as diretrizes registram e, de forma crítica, o que elas silenciam, tendo como referencial teórico-metodológico as contribuições de Paulo Freire para ancorar as reflexões. A análise busca desvelar se o ensino do corpo é voltado para a compreensão da experiência, autonomia e liberdade ou se as normas vigentes ainda operam sob uma lógica de controle e submissão.

Dessa forma, a pesquisa se propõe a ser um instrumento de denúncia de possíveis silenciamentos e de anúncio de uma educação que reconheça a criança em sua totalidade, sensibilidade e potência. Conforme pontua Alves (1991), o planejamento de uma pesquisa qualitativa em educação deve ser flexível o suficiente para permitir que a pesquisadora refine suas questões à medida que o confronto entre os princípios teóricos e o material analisado ocorre, garantindo uma interpretação profunda e situada da realidade educacional de Uberlândia. A partir desse movimento analítico, buscamos construir categorias capazes de evidenciar concepções de currículo, infância e corpo presentes nas DCMEIs de Uberlândia, bem como os discursos e intencionalidades que atravessam a organização desse documento.

Como forma comprometida de elaboração dessa dissertação, declaro que, durante o processo de elaboração desta dissertação, a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT, desenvolvida pela OpenAI, foi utilizada como recurso auxiliar e apoio na revisão textual, organização das ideias, aprimoramento da coerência e coesão, estruturação de seções, adequações de linguagem acadêmica e diálogo reflexivo acerca da construção argumentativa do texto, como instrumento de apoio ao processo de sistematização e aperfeiçoamento da escrita, não substituindo a elaboração intelectual, crítica e interpretativa.

1.4 O que dizem as pesquisas sobre o corpo na Educação Infantil

Nesse tópico apresentamos o processo do levantamento das produções bibliográficas que se relacionam com a temática desta pesquisa, que consistiu no mapeamento inspirado no estado da arte, como o levantamento bibliográfico. Segundo Ferreira (2002), essa modalidade de pesquisa consiste no mapeamento e na discussão da produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento para identificar lacunas, tendências e avanços em produções já existentes. No Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foram identificados 70 resultados na busca refinada pelo tema Educação Infantil e corpo, sendo que quatro produções foram selecionadas por apresentarem maior proximidade com esta investigação, conforme registrado no quadro a seguir:

Quadro 1: Produções que mais aproximam da temática

Título	Palavras-chave	Data da publicação	Autor/a
Corpo na Educação Infantil: por uma pedagogia da sinestesia	Educação Infantil; Corpo; Narrativa; Pedagogia da Sinestesia.	2019	SPINELLI, Rafael Matiuda
Movimentos e (re)significações para pedagogia do sentir	Corpo; Educação Infantil; educadora; formação docente.	2023	ALMEIDA, Emiliana Wenceslau
O corpo como sentido, criação e significado da criança com síndrome de down: uma proposta de formação docente na Educação Infantil	Corpo; Deficiência; Inclusão; Aprendizagem	2019	PEIXOTO, Sara Maria Pinheiro
Da Educação Infantil ao ensino fundamental — singularidades corpóreas para além da cabeça, ombro, joelho e pé	Infância; Corpo; Escola; Educação	2023	SILVA, Lezi Aparecida da

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, quadro elaborado pela autora (2026)

A primeira obra selecionada é a dissertação de Rafael Matiuda Spinelli, intitulada *Corpo na Educação Infantil: por uma pedagogia da sinestesia*, defendida em 2019 na Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo geral do autor foi investigar caminhos para que o corpo seja assumido na educação física infantil como um ponto de encontro que possibilita o entrecruzamento sinestésico de diferentes modos de apreender o mundo. Utilizando metodologia qualitativa e um referencial fundamentado em Maurice Merleau Ponty e Jorge Larrosa Bondía, o trabalho buscou subsidiar uma pedagogia da sinestesia. (Spinelli, 2019)

A segunda pesquisa é de Emiliana Wenceslau Almeida, defendida em 2023 na Universidade Estadual de Campinas, com o título *Corpo: movimentos e (re)significações para uma pedagogia do sentir*. Esta dissertação investigou as conceituações sobre o corpo atribuídas por educadoras para refletir sobre práticas que reconheçam o ser humano em sua integralidade, utilizando a fenomenologia e as obras de Paulo Freire para propor uma revisão conceitual que recoloca o corpo na existência. (Almeida, 2023)

A terceira produção analisada é de autoria de Sara Maria Pinheiro Peixoto, intitulada *O corpo como sentido, criação e significado da criança com síndrome de Down: uma proposta de formação docente na Educação Infantil*, defendida em 2019 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O estudo objetivou apresentar uma proposta de intervenção docente considerando o corpo como eixo estruturante sob uma perspectiva inclusiva. (Peixoto, 2019)

A quarta obra selecionada é a tese de Lezi Aparecida da Silva, defendida em 2023 na Universidade Federal de Mato Grosso, intitulada *Da Educação Infantil ao ensino fundamental: singularidades corpóreas para além da cabeça, ombro, joelho e pé*. Esta pesquisa objetivou analisar as singularidades corpóreas manifestas pelas crianças no cotidiano escolar durante a fase de transição entre as etapas citadas. Com uma metodologia de natureza etnográfica, o estudo identificou a rota de fuga como um grande achado, demonstrando que as crianças utilizam esse mecanismo para se movimentarem e socializarem no espaço escolar, evidenciando a necessidade de seus corpos de comunicar e interagir. (Silva, 2023)

Ao analisarmos as aproximações entre essas produções, percebemos um movimento comum de ruptura com a visão fragmentada e mecanicista do corpo no ambiente escolar. Spinelli (2019) busca superar o dualismo tradicional por meio de uma pedagogia da sinestesia, o que dialoga diretamente com a intenção desta pesquisa de compreender se as diretrizes curriculares de Uberlândia acolhem a criança pequena em sua totalidade. Essa perspectiva é reforçada por Peixoto (2019), que situa o corpo como o centro primordial do processo de conhecer e significar o mundo, defendendo que o processo educativo e a humanização acontecem no corpo e através dele.

A autora aproxima-se da categoria freireana autonomia ao reconhecer a criança como sujeito singular, produtora de cultura e protagonista de seu processo de conhecer, defendendo uma educação que respeita a curiosidade, a dignidade e a capacidade criadora do educando. Silva (2023), ao revelar que, mesmo sob estruturas de controle, os corpos infantis encontram rotas de fuga para manifestar suas singularidades e necessidades de comunicação e interação, aproxima-se também da categoria liberdade, problematizando os mecanismos de disciplinamento do corpo infantil e evidenciando as estratégias construídas pelas próprias crianças para afirmar sua presença e participação no cotidiano

escolar, um achado que auxilia a tensionar em nossa pesquisa o que o documento oficial registra ou silencia sobre a autonomia infantil.

Por outro lado, os distanciamentos residem principalmente nos recortes específicos adotados por cada autor. Enquanto as pesquisas mapeadas focam em campos delimitados como a educação física, a educação inclusiva para crianças com síndrome de down ou o processo de transição entre etapas de ensino, nossa investigação volta seu olhar para as orientações destinadas a todas as crianças pequenas da EI na rede municipal de Uberlândia. Além disso, a maioria desses trabalhos utiliza metodologias baseadas na convivência direta, como a etnografia ou a pesquisa ação, ao passo que nossa pesquisa se concentra na análise documental.

De modo geral, a consulta ao Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), revelou que o corpo na EI tem ocupado espaço nas pesquisas acadêmicas, porém a leitura atenta permitiu identificar limites importantes na forma como o tema vem sendo abordado. Os estudos concentram-se em temáticas específicas relacionadas a minorias, como gênero e deficiência, o que denuncia desigualdades, mas também evidencia a ausência significativa de pesquisas que considerem o corpo da criança em sua integralidade como dimensão da experiência humana. Observamos, neste levantamento bibliográfico, que o corpo frequentemente só se torna objeto de investigação quando associado ao campo do desvio ou da exceção, correndo o risco de uma abordagem fragmentada que invisibiliza o corpo como linguagem primária da criança pequena. Esta pesquisa, assim, se situa a partir desse deslocamento, fundamentando-se no pensamento de Paulo Freire (1996) para afirmar o corpo não como recorte restrito, mas como dimensão fundante da existência e território comum de experiências singulares.

A partir da análise das produções acadêmicas realizada no levantamento bibliográfico, fica evidente que reconhecer o corpo como dimensão central da existência exige uma revisão das concepções de infância que sustentam as normas curriculares. Se o mapeamento bibliográfico aponta para a urgência de superarmos leituras fragmentadas que muitas vezes silenciam a corporeidade ou a tratam apenas como um campo de desvios e intervenções, esse movimento de humanização só se torna possível ao compreendermos a criança em sua totalidade indivisível.

2. SABERES E PERSPECTIVAS SOBRE A CRIANÇA E INFÂNCIAS

Figura 2: Brincando de imaginação com meus amigos



Fonte: Desenho de Pedro César, acervo pessoal da autora, 2026.

Pensar a Educação Infantil exige, inicialmente, compreender quem é a criança que habita esse espaço. As concepções sobre a infância não são neutras ou permanentes, mas construções históricas, sociais e culturais que revelam diferentes formas de olhar para as crianças, interpretar suas necessidades e reconhecer suas possibilidades de participação no mundo.

Dessa forma, antes de discutirmos currículo, corpo e práticas educativas, torna-se necessário compreender os caminhos que possibilitaram o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos. Afinal, uma proposta de educação carrega, ainda que implicitamente, uma resposta sobre quem é a criança e qual lugar ela ocupa no processo educativo.

Para isso, esta seção organiza-se em dois momentos: o primeiro, “As concepções de infância na história do Brasil”, apresenta os diferentes olhares construídos historicamente sobre a criança; e o segundo, “A Educação Infantil como campo de saberes e práticas”, discute a consolidação dessa etapa educativa como campo próprio da educação e espaço de experiências, relações e produção de conhecimentos pela infância.

2.1 As concepções de infância na história do Brasil

*“Mas eu estava a pensar em
achadouros de infâncias.
Se a gente cavar um buraco ao pé
da goiabeira do quintal, lá estará
um guri ensaiando subir na
goiabeira.
Se a gente cavar um buraco ao pé
do galinheiro, lá estará um guri
tentando agarrar no rabo de uma
lagartixa.
Sou hoje um caçador de
achadouros de infância.
Vou meio dementado e enxada às
costas a cavar no meu quintal
vestígios dos meninos que fomos.”*
Manoel de Barros

As concepções de infância no Brasil foram historicamente construídas a partir de diferentes perspectivas sociais e culturais. Neste tópico, propomo-nos a refletir sobre a EI enquanto um campo próprio de práticas e saberes, onde a concepção de criança deve ser constantemente revisitada. Ao exprimir sobre a infância, Manoel de Barros (2010) faz-nos um convite a observá-la através dos vestígios dos(das) meninos(nas) que fomos – que subiam em goiabeiras, que perseguiam lagartixas ou que, de outras inúmeras maneiras, davam forma ao mundo com o corpo, o olhar e a imaginação. Essa imagem poética aproxima-se de concepções contemporâneas de infância ao depreendê-la como uma fase marcada por sua potência criativa, curiosidade e expressividade.

Do mesmo modo que emergem sentidos ao escavarmos o quintal da memória de nossas infâncias, a prática pedagógica humanizadora valoriza as experiências em que o brincar e o corpo ocupam um lugar central do cotidiano escolar, conscientes que, potencializar essa visão exige que olhemos para além das fronteiras eurocêntricas que historicamente moldaram o conceito de infância, respeitando os sujeitos em seus tempos e modos de existir no mundo, a partir de nossa realidade e identidades.

Compreender a infância como um conceito ampliado e não apenas restrito à idade biológica é um passo importante nesse processo. A forma como as sociedades enxergam as crianças mudou com o tempo, moldada pelos diversos contextos históricos e culturais. Elas nem sempre foram vistas como merecedoras de cuidado e de escuta, tão pouco como sujeitos de direitos. Como nos aponta Ariès (1981), a ideia moderna de infância é relativamente recente.

No cenário brasileiro, essa transição de paradigma, tanto em relação ao papel da criança na sociedade quanto na relação entre infância e escolarização, deu-se, segundo Gobbato (2016), em consonância com os novos rumos da economia e da política. Esse movimento refletiu-se em avanços significativos nas políticas educacionais ao longo do tempo, culminando no reconhecimento legal da criança como prioridade absoluta e sujeito de direitos pela Constituição Federal (CF) de 1988, que, em seu artigo 227, estabelece:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Ao afirmarmos que a criança é prioridade absoluta, asseguramos as condições necessárias para seu desenvolvimento integral e validamos os diálogos entre sociedade, pesquisadores e educadores. Essa garantia constitucional resultou em transformações profundas nas diretrizes voltadas à primeira infância, permitindo que leis, estatutos e decretos subsequentes passassem a se apoiar nessa base para garantir que a educação fosse reconhecida como um direito de todos e um dever coletivo (MELLO; SUDBRACK, 2019). Essa metamorfose na compreensão da criança ocorreu em sintonia com as mudanças no cenário político e social, permitindo que passássemos a enxergá-la, conforme destaca Oliveira (2001, p. 109), como:

[...] sujeito histórico-social capaz de construir o seu próprio conhecimento. Como pessoa em processo de desenvolvimento, inserida num contexto em que estão presentes relações de classe, de etnia, de gênero. Como alguém que participa da construção da história, da sociedade e da cultura de seu tempo, modificando-as e sendo modificada por elas.

Este outro olhar alterou a maneira de pensar e agir em relação às infâncias. As crianças deixam de ser vistas como adultos em formação para serem compreendidas como sujeitos completos, com vozes próprias e modos singulares de habitar o mundo. Assim, a infância deixa de ser uma mera etapa preparatória para a vida adulta e assume seu lugar como uma fase com significados, marcada por múltiplas formas de expressão, descobertas e aprendizagens sensíveis que respeitam a diversidade étnico-racial e cultural que compõe a sociedade brasileira.

Entretanto, reconhecemos que essa foi uma construção lenta e permeada por tensões. A promulgação da Constituição Federal, em 1988, abriu portas e serviu de base para o debate, mas não efetivou, por si só, as especificidades da EI. Essa construção foi sendo consolidada à medida que se ampliavam as discussões sobre os direitos da infância, buscando garantir às crianças pequenas não apenas o acesso, mas o exercício real de sua cidadania e uma pedagogia que respeitasse suas singularidades. Como apontam Mello e Sudbrack (2019), durante muito tempo as crianças pequenas ficaram desamparadas pelas leis, integrando apenas programas assistencialistas ou de saúde, focados em cuidados básicos, enquanto as políticas públicas priorizavam o Ensino Fundamental.

Nesse cenário, configurado na década de 80, as instituições destinavam-se majoritariamente a suprir a crescente demanda da mulher no mercado de trabalho, o que limitava o papel da escola a uma visão idealizada de proteção da pureza infantil e da inocência original, conforme aponta Kramer (2003). De acordo com Reis e Cunha (2010), a manutenção de creches era delegada ao Serviço Social ou a instituições filantrópicas com foco assistencialista para crianças pobres, enquanto o caráter educativo era reservado às pré-escolas privadas. Gobbato (2016) reforça que essa dualidade acentuava as desigualdades sociais ao colocar o acesso a direitos na dependência da filantropia, um rastro que ainda percebemos em certas lógicas institucionais contemporâneas que fragmentam a experiência da criança.

A ausência de políticas públicas capazes de responder às necessidades das crianças de 0 a 6 anos evidenciou as limitações históricas do atendimento destinado à EI. A partir da Constituição Federal de 1988, esse cenário passou a ser tensionado pela construção de novos marcos legais e documentos orientadores, que reconheceram a criança como sujeito de direitos e afirmaram a EI como parte da Educação Básica. Esse percurso não eliminou as contradições do campo, mas deslocou o debate: já não se tratava apenas de oferecer atendimento às crianças pequenas, e sim de garantir uma educação comprometida com seus direitos, suas singularidades e seus modos próprios de viver a infância.

A mudança nas concepções de infância está, portanto, diretamente relacionada às transformações sociais nas políticas públicas e na valorização do papel da criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, conforme destaca Barbosa (2008), a EI constitui-se como um campo próprio da educação, no qual a criança é

reconhecida em sua condição de sujeito de direitos e de cultura, exigindo práticas pedagógicas que promovam seu desenvolvimento de forma integral, que respeite sua singularidade, sua cultura e seu direito de viver plenamente a infância.

2.2. A Educação Infantil como campo de saberes e práticas

A Constituição Federal de 1988, através do artigo 227, já havia avançado ao assegurar a EI em creches e pré-escolas como um dever do Estado. Porém, o que efetivamente alavancou a construção das políticas públicas brasileiras, no que se refere à infância, foi o reconhecimento da EI como primeira etapa da Educação Básica através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, Lei nº9.394/96 que em seu artigo 29 consolida essa conquista ao afirmar que “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Posteriormente, alterada pela Lei nº 12.796, de 2013 essa faixa etária estabelecida passa a ser para crianças até cinco anos.

Esse marco rompe com a lógica que, durante décadas, considerava a EI como espaço apenas de guarda, cuidado ou preparação para o Ensino Fundamental e não surge espontaneamente: ele é resultado de uma longa trajetória de lutas sociais, movimentos acadêmicos, reivindicações de educadores, famílias e pesquisadores, que defenderam o direito das crianças pequenas à educação desde seus primeiros anos de vida, gerando debates e transformações.

Campos e Barbosa (2015) evidenciam que a trajetória da EI não pode ser compreendida apenas pela evolução de suas concepções pedagógicas ou pela produção de conhecimentos científicos sobre a infância. Sua constituição também resulta de intensas disputas sociais e políticas que reivindicaram o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e a responsabilidade do Estado pela garantia de uma educação desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, a EI consolidou-se simultaneamente como um campo de produção de conhecimentos, responsável por construir referenciais próprios para o trabalho com as crianças pequenas, e como um campo de movimentos sociais, cuja mobilização foi decisiva para deslocar essa etapa de ações predominantemente

assistencialistas para uma política pública educacional orientada pelos direitos da infância.

Ao analisar as implicações de se considerar a EI como a primeira etapa da educação básica, Oliveira (2001) destaca que,

A consideração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) da Educação Infantil como parte da educação básica é uma contribuição decisiva para este segmento educacional, porque lhe dá uma dimensão maior, já que ela passa a ter uma função específica no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária a todas as pessoas para que possam exercer a sua cidadania, recebendo os conhecimentos básicos para seus estudos posteriores. Suas ações passam a ter uma intencionalidade educativa, não se restringindo mais à "guarda" e ao "cuidado". (OLIVEIRA, 2001, p. 90)

Ao ser incorporada à Educação Básica, a EI ganha centralidade no processo educacional, o que implica na mudança de paradigmas tanto nas práticas pedagógicas quanto nas políticas públicas (Vital Didonet, 2001). Isso significa abandonar a ideia da pré-escola como espaço de antecipação do ensino fundamental e assumir a especificidade da infância como tempo de experiências, descobertas e aprendizagens significativas.

A retomada das discussões embasadas nos documentos que, de acordo com as direções do Estado, consideraram a criança como sujeito de direitos – CF, Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) e LDB – resultou, segundo Gobbato (2016) na

definição dos objetivos, diretrizes e parâmetros para a Educação Infantil, que visam reorientar a ação pedagógica, a qual assume as características de cuidar e educar como essenciais e indissociáveis, constituindo um ambiente rico em interações que leve a criança a desenvolver-se em todos os aspectos preconizados pelos documentos oficiais. (GOBATO, 2016, p.86)

Esse processo de valorização da Educação Infantil foi aprofundado com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2009, que reafirmam o direito das crianças a uma educação que articule, de forma indissociável, o cuidar, o educar e o brincar, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e de direitos.

Educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. **Cuidando, se educa. Educando, se cuida.** Impossível um sem o outro. (DIDONET, 2001, p. 13, grifo nosso).

Compreender a EI como primeira etapa da educação básica é, portanto, afirmar seu caráter educativo, formativo e social. É romper com a fragmentação histórica entre o cuidar e o educar, superando a concepção assistencialista e valorizando as infâncias em suas múltiplas dimensões e singularidades. É entender que criança não é um ser em construção para o futuro, ela “não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança) é sujeito de culturas e histórias, sujeitos sociais” (Kramer, 2003).

Para orientar uma prática pedagógica condizente com os dados das ciências e mais respeitosa possível do processo unitário de desenvolvimento da criança, constitui diretriz importante a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. **Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a sequência.** (BRASIL, 2001, p. XX, grifo nosso).

Atualmente, tanto nos estudos que se debruçam sobre a infância quanto nas leis, diretrizes e políticas voltadas para essa etapa da vida, já não há dúvidas de que a criança deve ser vista em sua totalidade. Seu desenvolvimento não se divide em partes isoladas. O físico, o social, o emocional e o intelectual caminham juntos, se entrelaçam e se complementam. Nenhum desses aspectos se realiza plenamente sem o outro, pois formam, juntos, a essência de um ser que é único, inteiro e cheio de potencialidades. Nesse sentido,

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 16)

Consequentemente, “ao considerarmos que a Educação Infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que essa forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-

escolas” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 17). Portanto, compreender a indissociabilidade entre cuidar e educar é, sobretudo, reconhecer que todo ato educativo na EI é atravessado pelo afeto, pelo vínculo, pela ética e pela intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, a DNCEI afirma que

o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p.7)

Como demonstrado até aqui, o campo da EI é tanto campo de práticas e conhecimentos quanto campo de movimentos sociais (Campos e Barbosa, 2015), historicamente atravessado por disputas simbólicas, políticas e pedagógicas. As práticas nele construídas não são universais e nem tão pouco neutras, elas estão diretamente ligadas às concepções de infância, de educação e de sociedade. O campo está diretamente ligado à concepção de infância, à fatores políticos, históricos, sociais e econômicos.

É nesse campo que se insere o objeto desta pesquisa. As análises aqui desenvolvidas voltam-se às **crianças pequenas**, denominação adotada pelas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (2020) para o grupamento da pré-escola, composto por crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses. Essa delimitação ultrapassa um simples critério etário. Corresponde a uma etapa da EI marcada pela ampliação da autonomia, das interações, das múltiplas linguagens, da imaginação e das experiências corporais, dimensões que estruturam o currículo e organizam as práticas pedagógicas destinadas a esse grupo. É nesse contexto que se concentra a presente investigação, interessada em compreender as concepções de corpo produzidas pelo documento curricular e os sentidos que elas atribuem às experiências das crianças pequenas.

Se as crianças pequenas constroem suas relações com o mundo por meio das experiências que vivem, o corpo deixa de ocupar uma posição periférica no currículo. Na EI, ele não pode ser compreendido apenas como objeto de cuidado ou suporte para a

aprendizagem intelectual, mas como a própria condição pela qual a criança experimenta, interpreta e significa o mundo. É nele que a experiência se materializa.

Essa compreensão exige uma prática pedagógica que, na visão de Freire (1967), não fragmente ou isole o ser humano uma vez que, para o autor, homens e mulheres são compreendidos como entes de relações que não apenas vivem no mundo, mas existem com o mundo, constituindo-se historicamente nas interações que estabelecem com a realidade, com a cultura e com os outros. Coimbra (2025) identifica essa compreensão antropológica como categoria estruturante do pensamento freireano.

Como ente de relações, o ser humano desumaniza-se ao adaptar-se, acomodar-se, ajustar-se, massificar-se, desenraizar-se. O que liberta esse ser humano, o que o conscientiza, o que o transforma, a partir de uma práxis revolucionária é a educação. A educação pode enraizar, identificar e reconhecer a cultura, talvez pudéssemos usar o plural na unidade: os seres humanos, da multiplicidade freireana. Somos seres diversos. Precisamos de nossas raízes para o diálogo, na relação com o outro. Por isso somos sujeitos e não indivíduos. Sujeitos históricos, culturais, dialógicos e inacabados. (COIMBRA, 2025, p.2)

O reconhecimento de que a existência humana permanece inconclusa é precisamente o que, segundo Coimbra (2025) provoca possibilidades, especialmente através da educação. Reconhecer-se inacabado significa reconhecer-se aberto à aprendizagem, à reinvenção de si e à transformação da realidade. É essa condição ontológica que torna a educação possível e necessária. Ao refletir criticamente sobre o mundo e agir para transformá-lo, o sujeito transforma também a si mesmo. A educação, portanto, não se limita à adaptação do indivíduo à realidade existente; ela cria condições para que homens e mulheres assumam sua condição de sujeitos históricos, capazes de intervir no mundo e produzir novas possibilidades de existência. No pensamento de Freire (1967) o inacabamento, longe de representar um limite, constitui a potência que sustenta a práxis e alimenta a vocação humana para o ser mais.

A totalidade indicotomizável entre o cognoscitivo e o afetivo (Freire, 1987, p. 18) é vital para pensar o corpo: uma educação que silencia a corporeidade compromete a humanização, pois retira da criança, do jovem, do adulto e do idoso, a chance de expressar sua autonomia. Dessa forma, o corpo consciente e ativo é o instrumento de participação na leitura do mundo que precede a leitura da palavra (Freire, 1983).

Se o currículo silencia o corpo, ele limita a prática da liberdade, transformando o educando em objeto de treinamento em vez de um sujeito histórico em formação (Freire, 1987). Compreender como esses direitos foram tecidos e materializados é o que nos permite avançar para a análise das políticas de currículo, as quais deixam de ser meras listas de conteúdos para se tornarem campos de garantia de experiências e de afirmação da criança como sujeito de saber.

Essa seção 2 intentou demonstrar que ser integrada à Educação Básica significa, para a EI, fazer parte de um campo marcado por intensas disputas políticas, econômicas e sociais — especialmente em um país como o Brasil, historicamente atravessado por desigualdades profundas. Reconhecer essa etapa como parte fundamental da estrutura educacional não se limita ao discurso: exige presença na definição de políticas públicas, alocação de recursos, construção de diretrizes e proposição de ações que efetivamente garantam os direitos das crianças pequenas. Esse debate será aprofundado a seguir, ao analisarmos como a legislação e as tramas curriculares buscaram consolidar essa outra concepção de infância.

3. CURRÍCULO: PODER, CULTURA E IDENTIDADE

Figura 3: Dia de ir fantasiado



Fonte: Desenho de Pedro César, acervo pessoal da autora, 2026.

*O olho vê, a lembrança
revê e a imaginação
transvê.
É preciso transver o
mundo.
Manoel de Barros*

A infância permeia grande parte das obras de Manoel de Barros. Sua poesia atravessa quem a lê e nos conecta à essa etapa da vida de uma forma encantadora e esperançosa, justamente por sua lucidez poética, que nos revela dimensões profundas da experiência humana e desvela a nós a infância como ele a vê: singular – capaz de reinventar o mundo com sentidos que escapam a nós, adultos; livre – ao experimentar a vida como potência criativa; e transgressora - rompendo com as lógicas adultas e recriando sentidos a partir do que aparenta ser insignificante. Essa infância, anunciada por ele, encontra ressonância nas concepções contemporâneas que reconhecem a criança como produtora de cultura, com atribuição de significados próprios às experiências vividas e de transformação, com sua imaginação, nos modos de ser e estar no mundo.

Nessa perspectiva, enquanto o trecho do poema que abre a segunda seção “sou hoje um caçador de achadouros de infâncias, vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos” (BARROS, 2010) nos provoca a revisitar a infância e, nela, reencontrar virtudes por vezes adormecidas - virtudes essas que nos mobilizam a esperar e transgredir; a epígrafe dessa terceira seção, “Abrir os olhos e ver, rever pela lembrança e transver pela imaginação” (BARROS, 2010) nos

convida a ultrapassar a superfície, propõe ir além da aparência das coisas, desestabilizando as formas estabelecidas de ver, sentir e significar o mundo, ação fundamental ao pensarmos o currículo. Nesse sentido, compreendemos que “o existente nem pode ser aceito sem questionamento nem é imutável; constitui-se, sim, em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais” (MOREIRA; CANDAU, 2007), o que reforça a compreensão do currículo como campo de disputas, possibilidades e transformações.

Nessa mesma direção, Coimbra (2007), Freire (1987), Silva (2005), Moreira & Candau (2007), e Sacristán (2013), anunciam o currículo como construção social, ideológica e cultural, atravessado por relações de poder, valores e escolhas políticas. Assim, ao trazer a imaginação que transvê para dialogar com a crítica ao currículo, inauguramos essa seção afirmando que o discutir na EI é, antes de tudo, enfrentar as tensões provenientes das disputas entre poder, cultura e identidade. Partindo dessa afirmação, buscamos compreender a relação da EI com o currículo a partir das diferentes concepções de infância construídas historicamente.

O primeiro tópico “O que é currículo?” discute as diferentes concepções de currículo ao longo da história da educação, compreendendo-o como uma construção social, cultural e política que ultrapassa a simples organização de conteúdos escolares. Nele são abordadas as teorias tradicionais, críticas e pós críticas do currículo, além das relações entre currículo, cultura, poder e formação dos sujeitos.

O segundo e último tópico “Currículo e cultura” aborda as relações entre currículo e cultura, compreendendo o currículo como uma construção cultural que seleciona, organiza e legitima determinados conhecimentos, valores e práticas sociais. A seção discute como o currículo participa da formação das identidades e das relações de poder no contexto educacional, evidenciando que os conhecimentos presentes no espaço escolar não são neutros, mas resultado de escolhas sociais, históricas e políticas.

3.1 O que é currículo?

A pergunta pretende trazer uma definição que ancore o ponto de partida dessa dissertação. Atualmente o termo currículo pode ser entendido de distintas formas e a ele são associadas diferentes concepções, resultância de um percurso histórico marcado por

transições que refletiram as transformações sociais e políticas ao longo do século XX – de uma visão técnica e administrativa para uma perspectiva crítica e pós-crítica.

Conforme apresentado em Silva (2005), o surgimento do currículo como campo de investigação se dá na década de 1920, particularmente nos Estados Unidos da América, como resposta à intensa urbanização, industrialização e ao processo de massificação do ensino, consolidando o início das teorias tradicionais do currículo, o compreendendo como uma organização técnica do ensino, um instrumento de planejamento e administração do processo educativo, centrado na seleção, organização e transmissão de conteúdos considerados socialmente relevantes. Buscando assegurar eficiência, padronização e controle de aprendizagem, essa concepção técnica do currículo permaneceu hegemônica durante várias décadas, assumindo um caráter prescritivo e orientado mais pela organização do ensino do que pelas experiências, pelos interesses ou pelas condições históricas dos sujeitos que aprendem.

A partir do final dos anos 60, a hegemonia técnica começou a ser contestada por movimentos que viam a educação como território de poder e ideologia, questionando a suposta neutralidade da educação e subvertendo os fundamentos sobre os quais se estruturavam as teorias tradicionais. Silva (2005) caracteriza as teorias tradicionais de currículo, como “teorias de aceitação, ajuste e adaptação”, enquanto “as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”.

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias”, neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que **nenhuma teoria é neutra**, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2005, p. 16 e 17, grifo nosso).

Os conceitos de saber, identidade e poder, na perspectiva de Silva (2005), são interdependentes e constituem o cerne do currículo, que deixa de ser visto como um conjunto técnico de conteúdos para ser compreendido como um resultado de um processo de criação social, a partir da concepção de cultura como campo de luta. O saber não é uma descoberta neutra da realidade, mas uma construção socialmente produzida; selecionar o que deve ser ensinado é uma operação de poder, “privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder, destacar entre as múltiplas possibilidades uma

identidade, ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder” (Silva, 2005, p.16). Esse exercício de poder reflete-se diretamente na formação da identidade, uma vez que o currículo, ao definir o que as pessoas devem saber, determina também o que elas devem "ser" ou "tornar-se", moldando subjetividades e produzindo sentidos sobre quem somos e como nos situamos nas relações sociais. Em suma,

o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo de forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p. 150)

Nesse contexto, de acordo com Silva (2005), embora Freire não tenha elaborado uma “teoria do currículo” em moldes técnicos tradicionais, sua obra “Pedagogia do oprimido”, tornou-se um dos pilares para o desenvolvimento e consolidação das teorias críticas do currículo, especialmente no Brasil e na América Latina, ao discutir questões comumente associadas às teorias curriculares em suas reflexões sobre a natureza do conhecimento e o ato de ensinar.

Em Pedagogia do Oprimido, Freire (1987) introduz o conceito de educação bancária, que serve como uma crítica direta aos currículos tradicionais e tecnocráticos, onde o educador, principal sujeito, inquestionável e detentor de todo conhecimento, tem como tarefa indeclinável, encher os educandos do conteúdo de sua narração. Nessa perspectiva, o conhecimento é tratado como uma concessão feita por aqueles que se consideram detentores do saber àqueles que são vistos como ignorantes.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam (...) Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (Freire, 1987, p.33).

Ao denunciar a educação bancária, Freire (1987) anuncia também a possibilidade de uma educação problematizadora, onde, antagônicas, a primeira serve à dominação

enquanto a segunda, à libertação. Na educação problematizadora a estrutura curricular deixa de ser uma imposição vertical para se tornar um processo dialógico, superando a contradição educador-educando considerando que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p.39).

Consequentemente, o conteúdo deixa de ser uma "doação" de especialistas ou uma prescrição técnica alheia aos sujeitos, ele se torna o resultado de uma investigação comum e rigorosa sobre os temas geradores, garantindo que o que se ensina e o que se aprende seja uma leitura crítica e transformadora da própria realidade.

Ao evidenciar que a prática educativa envolve escolhas sobre quais conhecimentos serão ensinados, quais sujeitos terão voz e quais projetos de sociedade serão legitimados, Freire (1987) desvela a politicidade da educação e sua impossibilidade de neutralidade. Ao silenciar ou despertar a vocação ontológica para o ser mais, a prática educativa assume um projeto de mundo, seja ele de manutenção da opressão ou de libertação.

Ao criticar a concepção “bancária”, Freire (1987) evidencia que a educação voltada à domesticação reduz os educandos a recipientes passivos, ajustando-os às estruturas de dominação. Em sentido oposto, a educação problematizadora reconhece homens e mulheres como sujeitos históricos, capazes de ler criticamente sua realidade, dizer sua palavra e atuar sobre o mundo. Por isso, educar não é apenas transmitir conteúdos; é disputar sentidos sobre o humano, o conhecimento e a sociedade.

A partir das contribuições das teorias críticas do currículo, compreende-se que o currículo não pode ser entendido como uma prescrição técnica elaborada por especialistas e aplicada aos estudantes, mas como uma construção coletiva, dialógica e contextualizada, relacionada às experiências, à realidade social e às práticas culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, a concepção de currículo, no campo da teoria crítica, aproxima-se de uma perspectiva problematizadora da educação, na qual ensinar e aprender constituem-se como processos de leitura crítica do mundo e de transformação da realidade (Freire, 1987).

Nessa mesma direção, Moreira e Candau (2007) afirmam que o currículo envolve não apenas a seleção de conteúdos, mas também de valores, atitudes, identidades e formas

de compreender o mundo, estando diretamente relacionado aos projetos de sociedade que se pretende construir. Desse modo, a tensão entre currículo tradicional e currículo crítico revela duas formas distintas de compreender a educação: uma centrada na transmissão de conhecimentos e outra preocupada em problematizar as relações entre cultura, poder e identidade presentes no processo educativo.

O currículo crítico, de acordo com Moreira e Candau (2007), ocupa o lugar de espaço de produção de significados, identidades e relações de poder, no qual determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros são silenciados. Nessa perspectiva o currículo deixa de ser entendido apenas como uma lista de conteúdos e passa a ser concebido como um campo de disputas em torno do conhecimento, da cultura e da formação dos sujeitos.

Segundo Moreira e Candau (2007), estas diferentes concepções de currículo derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos; e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (Moreira e Candau, 2007, p.17 e 18).

Cada uma dessas concepções pressupõe, em diferentes graus, debates que envolvem não apenas os conhecimentos escolares, mas também os modos de ensinar e aprender, as relações sociais presentes no espaço educativo, as mudanças que se almeja promover nos estudantes, os valores a serem cultivados e as identidades que se busca formar. Pensar o currículo vai muito além de discutir conhecimento. Corroborando essa perspectiva, Silva afirma que “discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares” (1999 apud Moreira e Candau, 2007, p. 18).

Nessa direção, o currículo pode ser compreendido como “conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (Moreira e Candau, 2007, p. 18),

mas também como o “conjunto de experiências escolares que se organizam em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos estudantes” (Moreira e Candau, 2007, p. 18). Dessa maneira, o currículo não se limita à seleção de conteúdos, mas constitui-se como um espaço de produção de significados, de relações sociais e de formação de sujeitos, estando diretamente implicado nos projetos de sociedade e de educação que se pretende construir.

Para além do currículo prescrito e dos conhecimentos sistematizados, a escola também ensina valores, normas, comportamentos e formas de estar no mundo que não estão explicitamente escritos nos documentos curriculares⁷, mas que são aprendidos nas relações e nas práticas cotidianas. Esse conjunto de aprendizagens, constantemente produzidas, é compreendido como currículo oculto. Ele envolve,

dominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos (MOREIRA E CANDAU, 2007, p.17 e 18).

O currículo oculto, nessa perspectiva, manifesta-se nas práticas aparentemente naturais do cotidiano escolar, como a organização das carteiras, a forma como os estudantes se dirigem aos professores, as visões de família presentes nos livros didáticos e as regras de comportamento instituídas pela escola, aspectos que muitas vezes passam despercebidos, mas que produzem aprendizagens significativas nos estudantes (MOREIRA; CANDAU, 2007). As aprendizagens relacionadas ao currículo oculto, portanto, não dizem respeito apenas ao conhecimento escolar, mas envolvem valores, atitudes, comportamentos e formas de se relacionar com o outro e com o mundo, contribuindo intensamente para a formação das identidades dos estudantes.

Logo, torna-se imperativo, considerar que a experiência educativa não se esgota no que é formalmente declarado no currículo oficial⁸ ou prescrito, mas ultrapassa o planejado no currículo vivido, no cotidiano das instituições educativas – uma vez que é

⁷ São documentos de caráter normativo e orientador que definem o conjunto de aprendizagens essenciais, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2017).

⁸ Para Sacristán (2013), currículo oficial corresponde ao texto curricular que contém um projeto de educação a partir da seleção dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos.

nesse espaço que valores, normas e significados são produzidos e compartilhados, influenciando diretamente os processos de formação dos sujeitos. O currículo oculto, de acordo com Moreira e Candau (2007), pode tanto reforçar relações de poder, preconceitos e desigualdades sociais, quanto contribuir para a construção de práticas mais democráticas e inclusivas, dependendo das relações e das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, atingindo dimensões da vida escolar que frequentemente operam de forma invisível.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que o currículo não se reduz a uma simples organização de conteúdo ou a um instrumento técnico de planejamento pedagógico, como defendiam as teorias tradicionais do currículo. Conforme discutido por Silva (2005), as diferentes teorias curriculares expressam distintas concepções de sociedade, conhecimento, cultura e sujeito, sendo atravessadas por relações de poder e disputas ideológicas. Enquanto as teorias tradicionais compreendem o currículo como mecanismo de organização, eficiência e transmissão de conhecimentos considerados legítimos, as teorias críticas e pós-críticas passam a concebê-lo como um campo de disputas em torno da produção de identidades, saberes e formas de compreender o mundo (SILVA

Nessa perspectiva, o currículo abrange tanto os conhecimentos formalmente prescritos quanto as aprendizagens implícitas presentes no currículo oculto, que se manifesta nas práticas, rotinas, relações e formas de organização da vida escolar. Assim, esta pesquisa assume o currículo como uma construção social, cultural e política, produzida historicamente e atravessada por relações de poder, que organiza conhecimentos, experiências e práticas educativas, contribuindo para a formação de identidades, subjetividades e modos de ser e estar no mundo. Mais do que um documento prescritivo, o currículo é compreendido como espaço de produção de significados, disputas e possibilidades de transformação social, especialmente no contexto da EI, onde as experiências, interações e vivências das crianças ocupam lugar central no processo educativo.

3.2 Currículo e cultura

Ao avançarmos nessa compreensão de currículo, sua estreita relação com a cultura vai se tornando evidente. A definição que assumiremos de “Culturas” no plural, em concordância com Moreira e Candau (2007), tem seu sentido e evidencia os diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos e períodos históricos.

Trata-se de uma visão antropológica de cultura, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo. Ressalta a dimensão simbólica, o que a cultura faz, em vez de acentuar o que a cultura é. Concebe-se assim a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização) (MOREIRA E CANDAU, 2007, p.26).

Nessa perspectiva, Moreira e Candau (2007) afirmam que, assim como cultura representa um conjunto de práticas significantes, currículo é um conjunto de práticas onde significados são construídos, via por meio da qual certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social e sua verdade.

Logo, o currículo pode e deve ser entendido como uma seleção da cultura, uma vez que a escola não ensina toda a cultura produzida pela humanidade, mas seleciona determinados conhecimentos, que passam a ser considerados legítimos e dignos de serem ensinados às novas gerações.

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 28)

Ao envolver escolhas sobre quais conhecimentos devem ser ensinados, valorizando alguns em detrimento de outros e os “hierarquizando”, ao determinar quais valores devem ser transmitidos e quais identidades devem ser formadas, o currículo se relaciona diretamente ao processo de seleção cultural, tornando-se objeto central em disputas sobre que cultura deve ser valorizada no espaço escolar, em escolhas que não são neutras, mas atravessadas por relações de poder, interesses sociais, políticos e econômicos.

Sob o viés dos autores, Moreira e Candau (2007), a escola é tida como uma instituição cultural e, portanto, o currículo deve ser compreendido como um espaço de produção, reprodução e também de contestação de culturas. Podendo tanto reforçar culturas dominantes e hegemônicas, quanto abrir espaço para o reconhecimento e a valorização de diferentes culturas, identidades e formas de conhecimento.

Assim, pensar o currículo implica reconhecer que ele não envolve apenas conhecimentos científicos ou conteúdos escolares, mas também valores, crenças, hábitos, linguagens, modos de viver e de compreender o mundo, ou seja, envolve a cultura em sentido amplo. Nesse contexto, a discussão sobre currículo passa necessariamente pela discussão sobre cultura, diversidade cultural, identidade e diferença, especialmente quando se considera a escola como espaço de formação de sujeitos e de construção de identidades sociais e culturais. (Moreira e Candau, 2007)

Dessa forma, Moreira e Candau (2007) defendem a necessidade de um currículo que reconheça a diversidade cultural presente na sociedade e na escola, valorizando diferentes saberes, experiências e identidades, de modo a contribuir para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Na mesma perspectiva crítica, Sacristán afirma que,

se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura. [...] Isso significa que uma concepção processual de currículo nos leva a ver seu significado e importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às idéias que lhe dão forma e estrutura interna [...] (2000 apud COIMBRA, 2011 p.15).

Acrescenta-nos a visão processual de currículo ao entender que ele atravessa diversas operações, desde um plano até se converter em práticas pedagógicas, existindo uma separação entre “a prescrição de conteúdos no mesmo e a sua organização pedagógica para provocar a experiência da qual serão extraídos significados” (SACRISTÁN, 2013).

Partir dessa compreensão do currículo como uma construção cultural, histórica e social, que envolve a definição de princípios, conteúdos e orientações, permite então, compreender os contextos concretos que atribuem forma e significado aos processos educativos nos diferentes níveis e áreas de ensino (COIMBRA, 2011).

A partir dessa compreensão teórica, torna-se possível analisar documentos curriculares não apenas em relação aos conteúdos que apresentam, mas principalmente em relação às concepções de criança, educação, cultura, conhecimento e sociedade que expressam, bem como às formas como organizam as experiências educativas, os tempos, os espaços, os corpos e as relações no interior das instituições educativas. É nessa perspectiva que, no próximo capítulo, será realizada a descrição das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia, buscando compreender quais concepções de currículo, infância, cultura e EI se materializam nesse documento e quais projetos formativos orientam a educação das crianças na rede municipal.

3.3 Documentos Curriculares da Educação Infantil: entre orientações, avanços e tensões

A construção dos documentos curriculares da Educação Infantil no Brasil acompanha o próprio processo de reconhecimento dessa etapa como parte da Educação Básica. Com a promulgação da LDB n.º 9.394/1996, a EI passa a ser definida como primeira etapa da Educação Básica, voltada ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Entretanto, o reconhecimento legal não foi suficiente para orientar o trabalho desenvolvido nas instituições. Como observam Kramer (2003) e Mello e Sudbrack (2019), a consolidação da EI como direito das crianças exigiu também a construção de referenciais curriculares capazes de orientar as práticas pedagógicas, superando progressivamente sua histórica vinculação às ações assistencialistas.

A superação do modelo assistencialista encontrou terreno fértil na criação de marcos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), consolidando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Contudo, os documentos curriculares que se seguiram possuem bases epistêmicas distintas. Enquanto os referenciais de 1998 guardavam herança da psicologia do desenvolvimento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) (DCNEI) avançaram ao consolidar a criança como sujeito histórico e de direitos, colocando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo.

Publicado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), foi o primeiro documento nacional destinado a subsidiar o trabalho pedagógico

com crianças pequenas. Segundo o próprio documento, sua finalidade consistia em constituir um "guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas" destinado aos profissionais da EI, respeitando a diversidade cultural e pedagógica existente no país (BRASIL, 1998, p. 5). O RCNEI também reconhece a criança como sujeito social e histórico, participante de uma cultura e capaz de construir conhecimentos nas interações que estabelece com o meio físico e social (BRASIL, 1998). Para Kramer (2003), esse documento representou importante avanço ao fortalecer a dimensão educativa da EI, ainda que mantivesse uma organização curricular fortemente estruturada em conteúdos e objetivos de ensino.

As discussões produzidas ao longo da década seguinte ampliaram esse debate e culminaram na aprovação das DCNEIS, em 2009. Diferentemente do RCNEI, as Diretrizes não se organizam em torno da definição de conteúdos, mas estabelecem princípios para a construção dos currículos da EI. O documento reconhece a criança como "sujeito histórico e de direitos" que, nas interações e práticas cotidianas, brinca, imagina, experimenta, questiona, produz cultura e constrói sentidos sobre o mundo (BRASIL, 2010, p. 12). Nessa perspectiva, currículo passa a ser compreendido como "o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico" (BRASIL, 2010, p. 12). Barbosa (2008) observa que essa mudança representa um importante deslocamento na compreensão da EI, ao colocar a experiência da criança no centro da organização pedagógica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, mantém os fundamentos políticos e éticos estabelecidos pelas DCNEI e busca organizá-los em uma proposta curricular comum para todo o país. Na EI, o documento reafirma as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e organiza as aprendizagens por meio dos cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017). Segundo a BNCC, esses campos "acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes", articulando-os aos conhecimentos produzidos socialmente (BRASIL, 2017, p. 40). Para Oliveira (2013), essa organização fortalece uma

concepção de currículo centrada nas experiências infantis e no desenvolvimento integral da criança.

Embora esses documentos revelem avanços significativos na consolidação da EI como etapa da Educação Básica, sua implementação permanece atravessada por desafios. Campos e Barbosa (2015) destacam que a construção da identidade pedagógica da EI resulta de um percurso histórico marcado por disputas entre concepções de cuidado, educação e escolarização. Nesse sentido, os documentos curriculares expressam avanços importantes ao reconhecerem a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem, mas continuam demandando leituras críticas acerca da forma como tais princípios se materializam nas práticas institucionais.

Essa trajetória revela que os documentos curriculares da Educação Infantil não são produções neutras. Eles expressam disputas sobre infância, aprendizagem, cuidado, educação e currículo. Como apontam Mello e Sudbrack (2019), as políticas educacionais brasileiras também foram atravessadas por interesses econômicos, demandas externas e orientações do Estado, o que exige uma leitura crítica desses marcos normativos. É nesse horizonte que se situam as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – Volume 2: Educação Infantil (UBERLÂNDIA, 2020), objeto desta pesquisa. Elaboradas em diálogo com as DCNEIs, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais, as DCMEI reinterpretem esses referenciais no contexto da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, explicitando concepções criança, experiência, corpo e prática pedagógica.

Seção 4

4. O TERRITÓRIO DA INVESTIGAÇÃO: CENÁRIO E DOCUMENTO

Figura 4: Hora da leitura



Fonte: Desenho de Pedro César, acervo pessoal da autora, 2026.

Apresentar e refletir sobre o cenário da pesquisa constitui uma etapa fundamental do fazer acadêmico, pois é no território concreto que a história se constrói e as práticas educativas ganham contornos reais. O cenário não deve ser compreendido como um pano de fundo estático, mas como o lugar pulsante onde os direitos são tecidos, as tensões sociais se manifestam e os sujeitos históricos exercem sua existência. Situar o olhar sobre o contexto permite compreender que as normas e os documentos não surgem no vazio, mas são frutos de processos históricos e disputas políticas localizadas.

Assim, essa seção intitulada “O Território da Investigação: Cenário e Documento” situa espacial e documentalmentemente esta pesquisa no contexto mineiro. A organização desta etapa divide-se nos tópicos 4.1, A Educação Infantil em Uberlândia: história e desafios da rede pública, e 3.2, As Diretrizes Curriculares Municipais.

Este percurso investigativo busca desvelar as especificidades da rede de ensino de Uberlândia, analisando desde a trajetória histórica que configurou o atendimento às crianças pequenas até a materialização das orientações pedagógicas no texto oficial.

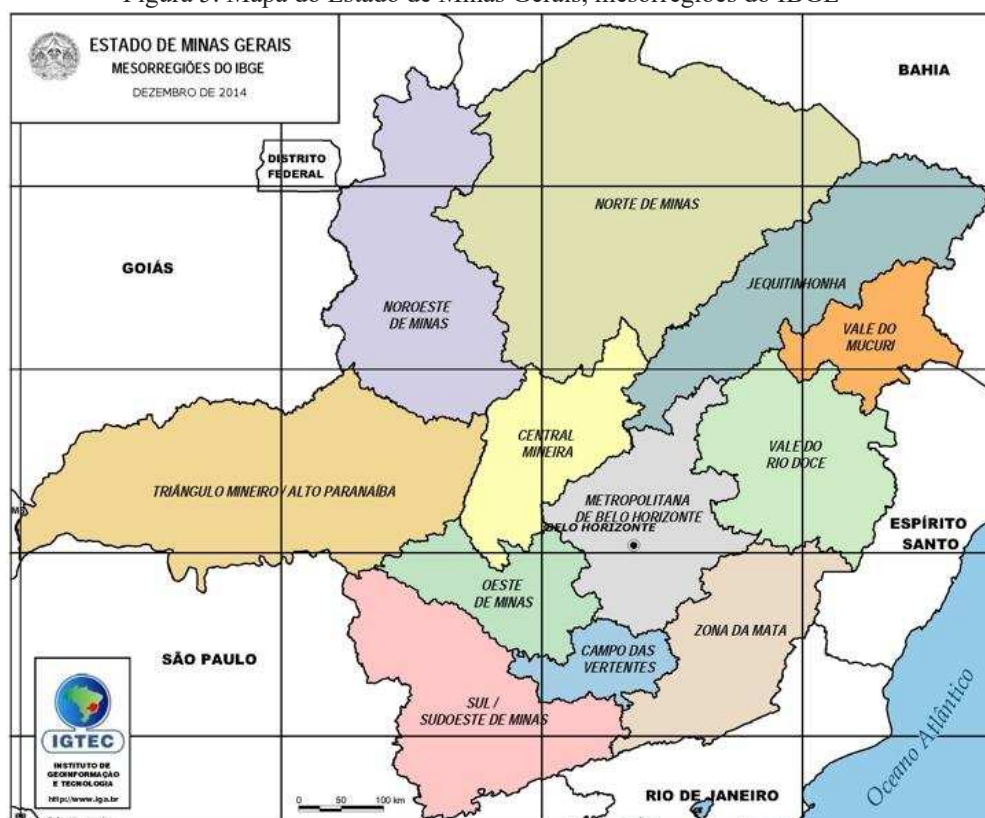
4.1 A Educação Infantil em Uberlândia: história e desafios da rede pública

Os documentos não surgem no vazio, mas são produzidos em contextos históricos e sociais concretos, por isso torna-se fundamental compreender o território no qual a EI de Uberlândia se inscreve. Antes de adentrar a descrição das Diretrizes Curriculares Municipais, é necessário olhar para o espaço onde elas ganham sentido: a cidade, sua

organização geográfica, suas dinâmicas populacionais e suas desigualdades. O território não é apenas cenário, mas condição de possibilidade das políticas públicas; ele molda o acesso, a distribuição das unidades escolares, as formas de atendimento e os desafios enfrentados pela rede. Ao situarmos a EI nesse espaço concreto, buscamos entender como o chão da cidade sustenta — e também tensiona — as experiências vividas pelas infâncias na rede municipal.

O município de Uberlândia, localiza-se no estado de Minas Gerais, na região Sudeste do Brasil. O território mineiro é organizado em 12 mesorregiões e 66 microrregiões, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo o próprio órgão, essa divisão territorial possui relevância estratégica, pois orienta a formulação de políticas públicas e oferece suporte às decisões relacionadas à implantação de atividades econômicas, sociais e fiscais. Além disso, essa estrutura contribui para o planejamento regional, subsidiando pesquisas, análises e a compreensão das dinâmicas espaciais que caracterizam as regiões metropolitanas e as diferentes formas de organização urbana e rural. Podemos visualizar a divisão do território observando o mapa a seguir.

Figura 5: Mapa do Estado de Minas Gerais, mesorregiões do IBGE



Fonte: Governo de Minas Gerais, Geografia, localização geográfica, 2014. Acesso em fev. 2026.

De acordo com os dados fornecidos pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) através do *site*⁹ institucional, a cidade conta com 74 bairros aprovados, além de integrar os distritos de Martinésia, Cruzeiro dos Peixotos, Miraporanga e Tapuirama. A distribuição desses bairros revela uma configuração territorial marcada por processos distintos de ocupação e expansão urbana.

[illegible]

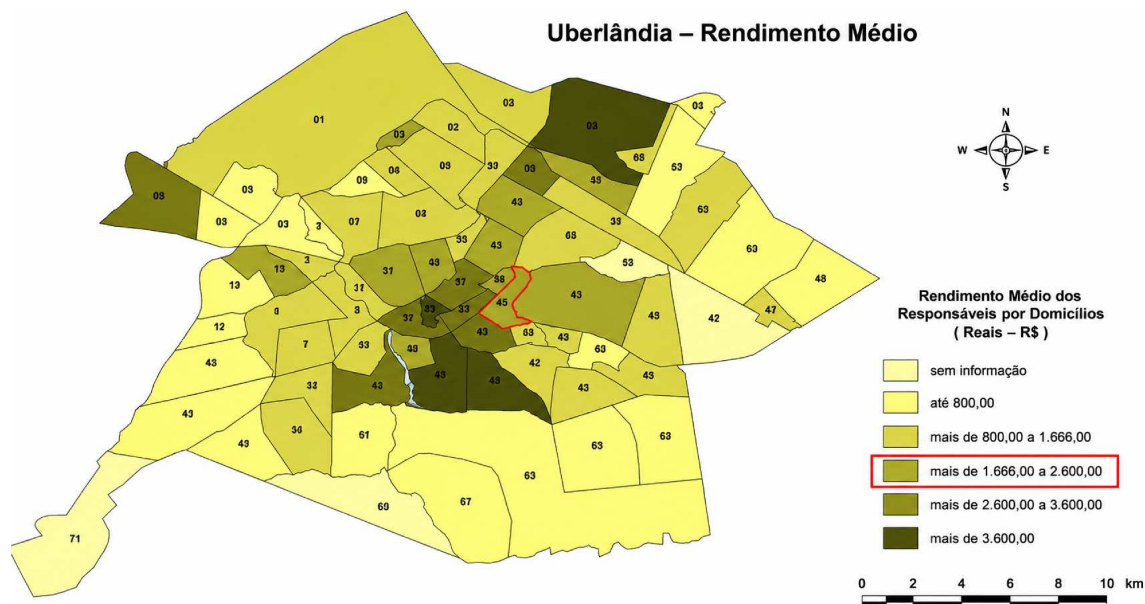
⁹ Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. **Mapas e bairros**. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/mapas-e-bairros/>. Acesso em: jul. 2026.

Fonte: Prefeitura de Uberlândia, 2024. Acesso em fev. 2026.

Enquanto as áreas centrais concentram maior densidade populacional e infraestrutura consolidada, as regiões periféricas evidenciam movimentos recentes de crescimento, muitas vezes atravessados por desafios relacionados ao acesso a serviços públicos e mobilidade. Os distritos, por sua vez, apresentam características próprias, com dinâmicas que articulam elementos urbanos e rurais, ampliando a complexidade do território municipal.

A configuração territorial de Uberlândia também evidencia importantes desigualdades socioespaciais. Abaixo, o mapa de rendimento médio dos responsáveis pelos domicílios revela que a distribuição da renda não ocorre de forma homogênea no município. Enquanto parte da região central e alguns setores específicos concentram os maiores rendimentos, extensas áreas periféricas apresentam faixas de renda significativamente inferiores.

Figura 7: Mapa de Uberlândia por rendimento médio.



Fonte: Secretaria de Planejamento Urbano, 2020. Acesso em jul. 2026.¹⁰

¹⁰ UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. *Mapas e bairros*. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/mapas-e-bairros/>. Acesso em: jul. 2026.

Essa distribuição expressa diferentes condições de acesso à infraestrutura urbana, aos equipamentos públicos e às oportunidades sociais, produzindo experiências distintas de viver a cidade. O território, portanto, não constitui apenas uma delimitação geográfica, mas um espaço marcado por relações desiguais que atravessam o cotidiano das famílias e das crianças. Nesse contexto, a política educacional é chamada a responder a demandas que extrapolam a ampliação da oferta de vagas, exigindo estratégias capazes de considerar as diferentes realidades sociais presentes no município.

Essas desigualdades assumem especial relevância para a EI, etapa em que a proximidade entre a instituição educativa, o território e a comunidade influencia diretamente as condições de acesso, permanência e participação das crianças. Assim, compreender a configuração socioespacial de Uberlândia torna-se indispensável para analisar o contexto em que as Diretrizes Curriculares Municipais foram produzidas e os desafios concretos que procuram enfrentar.

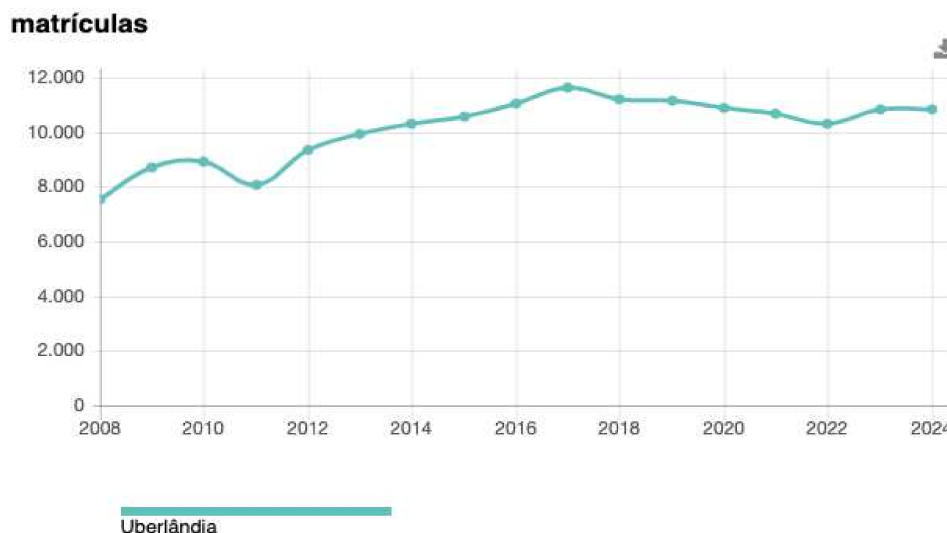
Uberlândia apresenta uma rede pública de Educação Infantil composta atualmente, de acordo com a Secretaria de Educação em *site*¹¹ oficial, por 118 (cento e dezoito) escolas de Educação Infantil distribuídas entre 67 (sessenta e sete) Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 51 (cinquenta e uma) Organizações da Sociedade Civil (OSCs).

Com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹², observa-se que o número de matrículas na pré-escola da rede municipal de Uberlândia passou de 7.531, em 2008, para 10.844, em 2024, o que representa um crescimento aproximado de 44%.

¹¹ Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. **Escolas Municipais**. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>. Acesso em: jul. 2026.

¹² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Uberlândia (MG): panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: jul. 2026

Figura 8: Gráfico de matrículas na pré-escola da rede municipal.



Fonte: IBGE cidades, 2024. Acesso em Fev 2026.

Considerando que, segundo o IBGE, Uberlândia possuía 713.224 habitantes em 2022, com estimativa de 761.835 habitantes em 2025, observa-se um crescimento populacional aproximado de 6,8% no período recente estimado. Quando comparado ao crescimento das matrículas na EI entre 2008 e 2024 — 44% na pré-escola — é percebido que a expansão da oferta educacional ocorreu em ritmo significativamente superior ao crescimento demográfico geral do município. Portanto, a ampliação da EI não pode ser atribuída apenas ao crescimento populacional. O aumento das matrículas relaciona-se, sobretudo, à consolidação de políticas públicas que asseguraram a obrigatoriedade da matrícula para crianças de quatro e cinco anos e à Meta 1 do Plano Nacional de Educação (2014–2024), que estabeleceu a universalização do atendimento na pré-escola.

O mesmo movimento pode ser observado na ampliação do quadro docente. De acordo com o IBGE¹³ o número de docentes na pré-escola passou de 1.035 em 2008 para 2.186 em 2024 (crescimento de cerca de 111%). Também houve crescimento no número de instituições de EI, públicas e privadas, que passaram de 161 unidades em 2008 para 238 em 2024.

¹³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Uberlândia (MG): panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: jul. 2026.

Embora os avanços na ampliação da oferta de vagas na EI da Rede Municipal de Educação (RME) de Uberlândia representem uma importante conquista no processo de garantia do direito à educação das crianças pequenas, observa-se que a expansão ainda não foi suficiente para atender plenamente à demanda existente, uma vez que ainda há uma lista de espera considerável para o ingresso nas instituições de ensino.

A lista, publicada semanalmente no *site*¹⁴ da PMU em cumprimento da Lei Municipal nº 13.528/202, indica que, no tempo presente a maior demanda das famílias em situação de espera concentra-se nas vagas de atendimento em período integral, aspecto que amplia a reflexão sobre o papel social da EI. Nesse sentido, a discussão sobre a oferta de vagas ultrapassa a dimensão numérica do acesso e convida a refletir sobre as condições concretas de permanência e participação das crianças.

A análise desses dados permite compreender que a EI ocupa um lugar central na política educacional de Uberlândia. Essa centralidade não decorre apenas de uma escolha administrativa local, mas da responsabilidade constitucional atribuída aos municípios pela oferta prioritária dessa etapa da Educação Básica. A Constituição Federal de 1988 estabelece que os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na EI (art. 211, § 2º) e assegura, como dever do Estado, a garantia da Educação Infantil em creche e pré-escola às crianças de até cinco anos de idade (art. 208, IV) (BRASIL, 1988). A expansão das matrículas, nesse contexto, expressa o esforço de efetivação desse direito constitucional.

Se mais crianças passaram a ocupar os espaços institucionais, ampliando a presença dos corpos infantis no cotidiano da rede pública, é preciso indagar sobre quais concepções pedagógicas essa presença tem exigido, inclusive através do planejamento do espaço físico. A ampliação do acesso, por si só, não garante o reconhecimento da criança como sujeito de experiência, linguagem e corporeidade. A política pública, ao mesmo tempo em que amplia acesso, também produz modos de organizar o tempo, o espaço e o corpo no interior das instituições.

¹⁴ UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lista de espera da Educação Municipal**. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/educacao/lista-de-espera-da-educacao-municipal/>. Acesso em: jul. 2026.

Nesse sentido, compreender o território de Uberlândia — sua expansão urbana, suas desigualdades internas, sua organização administrativa e sua rede educacional — é condição para analisar as Diretrizes Curriculares Municipais não apenas como texto normativo, mas como expressão situada de disputas, concepções e projetos de infância. O documento nasce desse chão concreto, atravessado por números, demandas sociais, decisões políticas e experiências vividas. É nesse entrelaçamento entre território, política e experiência que se inscreve a EI no município.

4.2 As Diretrizes Curriculares Municipais

A construção do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia, revela uma trajetória marcada por diferentes movimentos de diálogo, reflexão e reconstrução coletiva (UBERLÂNDIA, 2020, p.24). Mais do que um conjunto de orientações pedagógicas, o currículo expressa as concepções, os desafios e os projetos de educação assumidos em cada momento histórico, sendo continuamente atravessado pelas transformações sociais, políticas e culturais que envolvem a escola e seus sujeitos, como já anunciamos.

Conforme registram as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – Volume 2: Educação Infantil, o primeiro movimento de elaboração curricular da Rede ocorreu na década de 1990, quando a Secretaria Municipal de Educação convidou profissionais das diferentes etapas da Educação Básica para participarem de um processo coletivo de estudo e construção das Propostas Curriculares. Naquele contexto, os educadores envolvidos adotaram como referência a perspectiva pedagógica histórico-crítica (UBERLÂNDIA, 2020, p. 24).

Ao longo dos anos, esse documento passou por diferentes processos de revisão. Em 2003, no contexto da proposta da Escola Cidadã, a RME retomou as discussões curriculares com a participação dos profissionais da educação, revisitando suas concepções e reorganizando as propostas, que passaram a ser denominadas Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs). Entre 2008 e 2010, novos estudos foram realizados, buscando adequar o documento diante das mudanças legais e sociais, especialmente aquelas relacionadas à garantia dos direitos das crianças e adolescentes e ao reconhecimento da diversidade cultural, com a inclusão das discussões sobre a história e

cultura afro-brasileira e indígena pautadas nas Leis de Nº 8.069/91 (ECA); 10.3639/2003 (Cultura Afro) e 11.645/2008 (Cultura Afro e Indígena) (UBERLÂNDIA, 2020, p. 24).

Os anos seguintes trouxeram novas demandas para pensar o currículo municipal. A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a instituição da Lei municipal Nº 11.444 “Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender” voltada ao direito de ensinar e aprender e a aprovação dos Planos Nacional (2014-2024) e Municipal (2015-2025) de Educação reforçaram a necessidade de compreender o currículo como um documento vivo, que precisa dialogar com as necessidades de seu tempo e com os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar (UBERLÂNDIA, 2020, p. 25).

Nesse contexto, em 2017, diante das transformações legais e educacionais, a Assessoria Pedagógica do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), apoiada em um diagnóstico realizado com a Rede Municipal de Ensino, iniciou um novo processo de reelaboração curricular (UBERLÂNDIA, 2020, p. 26).. Esse movimento aconteceu também em meio à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trouxe novas orientações para a organização dos currículos em todo o país, impulsionando estados e municípios a revisitar seus documentos e projetos pedagógicos.

Assim, observa-se que o currículo da RME de Uberlândia não se constitui como uma produção isolada ou definitiva, mas como resultado de um percurso histórico construído por diferentes sujeitos, em diferentes tempos. Cada revisão revela não apenas adequações legais, mas também escolhas sobre quais conhecimentos, experiências e formas de formação humana devem ocupar espaço na educação das crianças.

Para compreender as orientações normativas que buscam estabelecer os parâmetros escolares no plano local atualmente, caracterizaremos o documento selecionado para análise. As Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (2020), compostas por seis volumes – *Diretrizes da Educação Especial*, *Diretrizes da Educação Infantil*, *Diretrizes do Ensino Fundamental I*, *Diretrizes do Ensino Fundamental II*, *Diretrizes do Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos* e *Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos* – foram construídas em três etapas entre janeiro de 2018 e janeiro de 2020:

- 1ª etapa (2018): Construção de um Plano de Ação Referência (versão preliminar) fundamentado na BNCC, nas DCM, no PAPAE (Plano de Ação dos Profissionais por Ano escolar) das Unidades Escolares e outros documentos oficiais.
- 2ª etapa (2019): Retomada das DCM e do Plano de Ação Referência (versão preliminar) com base na BNCC, DCM, Currículo Referência de Minas (CRM) e outros documentos oficiais.
- 3ª etapa (2020): Implementação das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia e publicação no mesmo ano em formato eletrônico pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Todos os volumes são compostos por texto introdutório, princípios e orientações metodológicas relativos à etapa de ensino e uma proposta de organização do currículo, baseados na forma de estruturação da BNCC e do CRM. Nesse trabalho, analisamos especificamente a referência normativa e ética que orienta a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de Uberlândia, intitulada *Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – Volume 2: Educação Infantil* (DCMEIs) e composta por 262 páginas.

De acordo com o documento, a elaboração e a coordenação dos trabalhos que compõem o documento foram divididas entre uma equipe central de coordenação da EI, analistas pedagógicos do CEMEPE e Grupos de Trabalho (GTs) integrados por professores redatores e articuladores representantes das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e de instituições parceiras da rede municipal de ensino.

Corroborando Moreira e Candau (2008, p.17) que afirmam “a participação do educador no processo de reelaboração curricular é fundamental. Ele é um dos grandes artífices da construção de currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”, de acordo com o documento, os GTs foram compostos de um representante de cada área/ano/nível de ensino de cada Unidade Escolar.

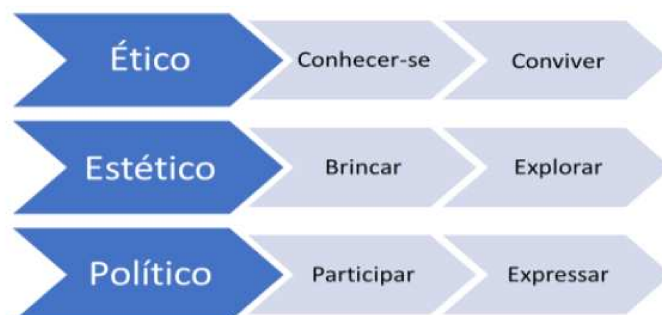
No que se refere à sua organização, o Volume 2 das Diretrizes Curriculares Municipais apresenta-se como um documento destinado a operacionalizar a BNCC no contexto da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. A análise do texto evidencia que

sua fundamentação está ancorada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Referência de Minas Gerais. O documento explicita, ainda, a adoção dos princípios éticos, políticos e estéticos como eixos orientadores da prática pedagógica, definindo seus respectivos sentidos e finalidades (UBERLÂNDIA, 2020).

O documento está sistematizado para oferecer suporte teórico e metodológico aos educadores a partir da afirmação dos direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se) e da definição, a partir destes, dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, que são “conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro deve ter acesso para que seus direitos de aprendizagem e do desenvolvimento sejam assegurados” (BRASIL, 2015, p. 13).

Ao envolver os seis direitos descritos na BNCC (2017) aos três princípios da DCNEI (2010) o texto estrutura-se em cinco Campos de Experiências propostos pela BNCC, nos quais são distribuídos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a partir de dois eixos estruturantes indissociáveis: as interações e a brincadeira, sustentando a visão de criança como sujeito histórico e de direitos e enfatizando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Nesse arranjo, a experiência infantil é apresentada como o fundamento do processo pedagógico, prescrevendo que o currículo seja experienciado pelas crianças a partir de seus próprios saberes e de seu protagonismo, consolidando-se como a materialização de um projeto político-pedagógico local em diálogo com as transformações nacionais, que busca assegurar o direito das crianças a uma educação integral sem deixar de considerar os contextos em que estão inseridas.

Figura 9: Direitos de aprendizagem



Fonte: Uberlândia, 2020. Acesso em jun. 2026.

A compreensão dessa organização formal e da distribuição dos conteúdos no interior do documento estabelece a base documental necessária para a seção seguinte. A partir desse mapeamento estrutural, a investigação procederá à análise de como o texto normativo aborda especificamente o ensino do corpo, identificando as concepções de corporeidade, movimento e práticas educativas que emergem de suas prescrições curriculares. Compreendido o histórico, a forma e o conteúdo dispostos nas DCMEIs (2020), a análise faz parte da seção seguinte.

5. O ENSINO DO CORPO SOB AS LENTES DAS DIRETRIZES DE UBERLÂNDIA

Figura 10: Apanhando amoras



Fonte: Desenho de Pedro César, acervo pessoal da autora, 2026.

A análise de um documento normativo como as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia para a EI exige um esforço que ultrapassa a mera descrição técnica, demandando um olhar crítico e atento às suas entrelinhas. Ao nos debruçarmos sobre esse texto oficial, buscamos identificar não apenas os avanços declarados, mas também os silenciamentos que ecoam no cotidiano das instituições. Esse exercício é fundamentado na necessidade de um olhar capaz de questionar as lógicas de controle que moldam o tratamento dado ao corpo infantil. Esse foi o recorte dessa análise documental: o ensino do corpo da criança pequena.

Fundamentada na perspectiva de Freire (1987), esta análise busca compreender se o documento promove a humanização e a autonomia ou se atua como instrumento de domesticação e fragmentação do sujeito. O objetivo central desta seção permanece sendo a investigação do ensino do corpo nas diretrizes de Uberlândia a partir das categorias freireanas: liberdade, autonomia e experiência.

5.1 Antes da Palavra, o Corpo: existência na Educação Infantil

O corpo como espaço recortado por práticas de saber, por práticas de poder e por práticas de subjetivação. O corpo como palco de lutas e de conflitos, o corpo como lugar de história.

(ALVAREZ, 2000, p. 67)

As primeiras interações com o mundo acontecem na infância, nesse período são estabelecidas as bases do comportamento motor, cognitivo, emocional e social, constituindo-se como uma fase vital do desenvolvimento da criança. Mesmo antes do nascimento, o corpo da criança movimenta-se, reage, percebe e estabelece-se como o seu “lugar” de interação com o mundo, evidenciando que a ação humana é intrinsecamente incorporada e que o corpo é a base de toda sua experiência social (Santos, 2025).

Refletir sobre o corpo da criança no contexto da EI nos conduz em um primeiro momento a compreender o modo como o corpo é percebido tanto na sociedade quanto no ambiente escolar. Segundo Gonçalves (2008), o corpo é o lugar onde a transcendência do sujeito articula-se com o mundo e

a forma de o homem lidar com sua corporalidade, os regulamentos e o controle do comportamento corporal não são universais e constantes, mas, sim, uma construção social, resultante de um processo histórico. Assim, as concepções que o homem desenvolve a respeito de sua corporalidade e as suas formas de comportar-se corporalmente estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais. O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade (Gonçalves, 2008, p.13).

Dessa forma, compreendemos que o corpo não é uma realidade exclusivamente biológica ou natural, mas também uma produção histórica e cultural. Como aponta Sant’Anna (2000), o corpo, assim como a própria vida, encontra-se em permanente transformação e não pode ser separado das marcas produzidas pela história. Logo, os modos de movimentar-se, expressar-se e ocupar espaços são atravessados por relações sociais, culturais e de poder.

Nesse sentido, a criança revela através da sua corporeidade¹⁵ expressões de sua singularidade e do grupo social ao qual pertence. A forma como seu corpo é percebido, organizado e significado no espaço escolar está diretamente relacionada às escolhas pedagógicas e curriculares que orientam esse ambiente, que como já evidenciamos, também são atravessadas por relações de poder ao privilegiar um tipo de conhecimento

¹⁵ Assumimos o conceito de corporeidade como capacidade pessoal de sentir e usar o corpo como ferramenta de expressão e interação segundo a perspectiva de Olivier (1995). Como maneira do cérebro identificar e usar o corpo como uma ferramenta de relação com o mundo. Para o autor, o corpo interage com o mundo movido pelas intenções da mente e expressando-as.

em detrimento de outro e destacar entre as múltiplas possibilidades uma identidade, ou subjetividade como sendo ideal (Silva, 2005).

É nessa perspectiva que as discussões sobre currículo se aproximam das reflexões acerca da corporeidade, pois ambos são atravessados por relações sociais, culturais e de poder. De acordo com Richter (2006) o corpo também é um mecanismo marcado pelo poder uma vez que, ao configurar-se como a materialização dos sujeitos, torna-os passíveis de modelação, manipulação, treino e adestramento.

Ao discutir as relações entre corpo e poder, Richter (2006), fundamentando-se em Foucault (1987; 1998), evidencia a dimensão biopolítica do corpo ao afirmar que o controle social sobre os indivíduos não se opera apenas pela consciência ou pela ideologia, mas inicia-se no próprio corpo, por meio de uma tecnologia própria de controle: a disciplina. Nessa perspectiva, o corpo transforma-se em força de trabalho quando passa a ser moldado pelo sistema político de dominação próprio do poder disciplinar, que “visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 1987, p. 127, apud RICHTER, 2006, p. 29).

A organização dos corpos nos espaços educativos também se manifesta pela estruturação dos tempos e dos espaços escolares. Com base nas contribuições de Foucault, Richter (2006) argumenta que o tempo constitui um dos instrumentos utilizados pelas relações de poder para organizar os corpos, pois “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 138, apud RICHTER, 2006, p. 30). Sob essa perspectiva, o controle sobre o corpo não ocorre apenas por meio de regras explícitas, mas também por mecanismos sutis presentes nas práticas cotidianas, que determinam quando, onde e como os sujeitos podem agir.

“Nessa educação do corpo, o controle do ato corporal é organizado pela elaboração temporal, ou seja, o quando movimentar, a disposição das necessidades fisiológicas, entre outras ações do corpo, passam a ser disciplinados pelo tempo” (Richter, 2006, p.30). Consequentemente, os horários estabelecidos, os momentos destinados ao movimento, ao descanso, à alimentação e até às necessidades fisiológicas revelam formas pelas quais o corpo é conduzido e disciplinado. A disciplina, assim, atua na regulação das

ações corporais ao estabelecer ritmos, sequências e comportamentos esperados. Do mesmo modo, o espaço também se torna um elemento de ordenação dos sujeitos, definindo lugares, posições e formas consideradas adequadas de ocupar o ambiente.

As práticas de restrição do espaço/tempo para o movimento infantil, segundo Richter (2006) apontam para a crença de que ao imobilizar o corpo, a mente trabalhará melhor, essa separação estabelecida entre corpo e mente, como elementos distintos e desarticulados, se opõem à compreensão do sujeito em sua totalidade. Richter (2006), fundamentada nos estudos de Reich (2001), problematiza a concepção que fragmenta a existência humana ao compreender corpo e mente como dimensões separadas. Para a autora, o sujeito constitui-se em sua totalidade, uma vez que os aspectos corporais, emocionais e psíquicos encontram-se profundamente relacionados.

Sob esse viés, as experiências vividas pelo sujeito não permanecem restritas ao campo da consciência ou do pensamento, mas manifestam-se também corporalmente, revelando que o corpo carrega marcas, expressões e significados construídos nas relações estabelecidas com o mundo. Para Richter (2006), o movimento corporal não pode ser compreendido apenas como uma ação mecânica ou fisiológica, pois expressa sentimentos, experiências e modos de ser do sujeito.

Ao dialogar com as contribuições de Wallon, Santos (2025) destaca que emoção, movimento e pensamento constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, especialmente na infância, o corpo apresenta-se como uma das primeiras formas pelas quais a criança comunica, sente e estabelece relações com o outro e com o ambiente.

Reconhecer essa indissociabilidade entre corpo, emoção e pensamento, torna possível deslocar a compreensão do corpo infantil de uma dimensão restrita ao controle e à organização dos movimentos para uma perspectiva que o reconhece como linguagem e forma de existência. Se, historicamente, determinadas práticas educativas buscaram regular e disciplinar os corpos, é preciso considerar que a criança não é apenas um corpo sobre o qual incidem normas, mas um sujeito que se constitui corporalmente nas relações que estabelece com o mundo.

Fundamentando-se nas contribuições de Wallon, Richter (2006) apresenta o desenvolvimento infantil como um processo que integra movimento, emoção e pensamento. Sob essa perspectiva, o corpo ocupa lugar central na constituição do sujeito, pois, antes mesmo da consolidação da linguagem verbal, a criança comunica-se e estabelece relações com o meio por meio de suas manifestações corporais. Essa compreensão é reforçada quando a autora recupera a afirmação de Wallon de que “o movimento é tudo o que pode testemunhar a vida psíquica e traduzi-la completamente [...] pelo menos até o momento em que aparece a palavra” (WALLON, 1975, p. 75, apud RICHTER, 2006, p. 19).

Dessa forma, o movimento infantil não pode ser reduzido a um simples deslocamento físico ou entendido como oposição aos processos cognitivos. Ao contrário, o gesto, a postura, as expressões e as ações corporais revelam modos pelos quais a criança manifesta emoções, estabelece vínculos e constrói suas primeiras formas de participação no mundo. O corpo apresenta-se, portanto, como a primeira linguagem da infância, antecedendo a palavra e possibilitando que a criança expresse seus desejos, necessidades e experiências.

Essa linguagem corporal manifesta-se de modo privilegiado nas experiências próprias da infância, especialmente através da brincadeira. Ao brincar, a criança mobiliza o corpo para explorar, criar, representar e estabelecer relações com o mundo que a cerca. Nesse processo, o movimento deixa de ser compreendido apenas em sua dimensão motora e passa a constituir uma forma pela qual a criança organiza suas experiências e constrói conhecimentos, evidenciando que o corpo infantil não apenas explora o ambiente, mas também produz significados

A criança, por meio de seus gestos, movimentos, brincadeiras e interações, manifesta formas próprias de compreender e atuar no mundo. O corpo que inicialmente foi problematizado como espaço atravessado por práticas sociais e relações de poder revela-se também como lugar de expressão, construção de conhecimentos, produção de sentidos e participação cultural.

Reconhecer o corpo na EI, segundo essa perspectiva, implica em superar concepções que o reduzem à adaptação, ao controle ou ao desenvolvimento de habilidades isoladas. O movimento infantil não representa apenas uma ação corporal, mas, conforme

Santos (2025), manifesta-se como linguagem, uma forma de existência e participação, pela qual a criança comunica suas experiências, expressa seus saberes, interpreta a realidade e constitui sua identidade nas relações que estabelece com os outros e com o meio.

Essa compreensão aproxima-se do pensamento freireano ao reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, que não apenas se adapta à realidade, mas estabelece relações com ela. Para Freire (1996), a existência humana constitui-se na relação permanente entre sujeitos e mundo, sendo marcada pela possibilidade de criação, intervenção e transformação. Desse modo, pensar o corpo infantil pela perspectiva freireana implica reconhecê-lo como presença ativa: um corpo que experimenta, comunica, escolhe, cria e participa da construção da cultura.

5.2 Construção das Categorias Freireanas

Para a realização desta pesquisa, propõe-se a sistematização de categorias de análise que permitam interpelar as DCMEIs (2020) sob uma perspectiva crítica. Ao investigarmos o documento sob o olhar de Paulo Freire, somos convidados a entendê-lo, antes de mais nada, como um ato de conhecimento e de descoberta da realidade.

Uma educação que se pretende libertadora não se limita a repassar conteúdos isolados; ela se firma como um esforço constante do ser para si para superar a ideia paralisante de que o mundo é algo pronto e impossível de mudar. Para Freire (1967), é a conscientização que nos permite perceber que o mundo não "é", mas "está sendo". Ou seja, a realidade atual não é um destino inevitável, mas o resultado de escolhas e construções feitas ao longo da história.

Esta seção dedica-se, portanto, a identificar como as categorias – intrinsecamente ligadas no pensamento freireano – liberdade, autonomia e experiência, conversam com as diretrizes curriculares que estamos analisando e, para além, elas permitem-nos desvelar não apenas o que o documento diz, mas sobre quem o documento permite e almeja que a criança seja.

5.2.1 Liberdade

A liberdade constitui uma das categorias centrais do pensamento de Paulo Freire e expressa sua compreensão da educação como um processo de humanização e transformação social. Em *Educação como prática da liberdade*, publicado em 1967, em um contexto marcado pelas intensas tensões políticas e sociais que antecederam a instauração da ditadura militar no Brasil, Freire problematiza modelos educativos voltados à adaptação dos sujeitos à ordem vigente e defende uma educação comprometida com a participação crítica, o diálogo e a construção coletiva da realidade. Essa perspectiva fundamenta a presente pesquisa ao oferecer elementos para analisar em que medida o Documento Curricular da Educação Infantil de Uberlândia reconhece a criança como sujeito histórico, capaz de participar, criar e produzir cultura. É nesse contexto que Freire afirma:

a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arregimentassem — usando todas as armas contra qualquer tentativa de aclaramento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios. É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” — tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa (Freire, 1967, p.36).

Ao referir-se às "forças" interessadas na manutenção da alienação, Freire dirige sua crítica às estruturas políticas, econômicas e culturais que, naquele contexto histórico, sustentavam relações de dominação e restringiam a participação democrática da população. Embora essa reflexão tenha sido formulada em um período específico da história brasileira, sua atualidade reside na compreensão de que a educação nunca é neutra: ela pode contribuir tanto para a reprodução de formas de controle e submissão quanto para a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade.

Nessa perspectiva, a conscientização não corresponde à simples transmissão de conhecimentos ou ao acúmulo de informações. Para Freire (1967), trata-se de um

processo pelo qual os sujeitos desenvolvem uma leitura crítica do mundo, reconhecem as condições históricas que atravessam suas vidas e assumem uma postura ativa diante da realidade. A liberdade, portanto, não se reduz à ausência de impedimentos externos, mas constitui um exercício permanente de reflexão, diálogo e ação transformadora.

Sob essa ótica, ao defender e propor uma educação em que o educando seja sujeito de sua própria história, Freire (1967) propõe uma ruptura radical com os modelos tradicionais que tratam o sujeito como um objeto passivo e evidencia que a educação não é neutra, mas um campo de escolha. A “opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (Freire, 1967, p. 35). É justamente essa a escolha - de uma educação como prática da liberdade - que torna capaz a mudança e a libertação ao transformar, o educando ou a educanda, de espectador passivo em sujeito da sua própria história quando rompe com a passividade.

Ao refletir sobre a formação de sujeitos capazes de participar criticamente da sociedade, Freire (1967) estabelece uma distinção fundamental entre integração e acomodação. Essa diferenciação emerge de sua crítica às práticas educativas que reduzem a educação à adaptação dos indivíduos às condições existentes, em vez de promover sua participação consciente na transformação da realidade. Enquanto a acomodação representa um ajustamento passivo e acrítico às circunstâncias, a integração pressupõe uma inserção ativa no mundo, marcada pela reflexão, pela capacidade de escolha e pela ação transformadora. Ser integrado, na perspectiva freireana, significa reconhecer-se como sujeito histórico, capaz de intervir na realidade e participar da construção da cultura.

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na *integração* e não na *acomodação*, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se.* O homem integrado é o homem *Sujeito*. A adaptação é assim um conceito passivo — a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se (Freire, 1967, p.40 e 41).

Dessa forma, a supressão da liberdade implica no rapto do sujeito, levando-o à acomodação e a massificação e então, “sem esperança e sem fé, domesticado e

acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto” (Freire, 1967, p. 43). Em contrapartida, a integração expressa a liberdade, permitindo a homens, mulheres¹⁶ e crianças, não apenas ser um “objeto” mas “sujeito”, criador(a) e transformador(a) da sua realidade, interferindo e criando cultura. Assim,

a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (Freire, 1967, p.43).

Portanto, ao sistematizar o ensino sob o viés do autor, reconhecemos que a liberdade não se ganha como um presente, mas se constrói. Ela necessita de uma atitude crítica, através da qual pode-se integrar. Como reflexo, essa educação tem por essência o diálogo, como uma relação horizontal e não vertical, entre o educador ou educadora e o educando ou educanda. Essa forma de diálogo, segundo Freire

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 1967, p.107).

Assim, corroborando com Jaspers (1950), Freire (1967) afirma que o diálogo (considerando que um diálogo vertical não se constitui diálogo, mas comunicados) tem estímulo e significação somente pela virtude da crença: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos. Logo, o ser humano vai se constituindo na relação com o outro e com o mundo uma vez que “o existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires” (Freire, 1967, p. 40) e é justamente nessa relação que ele produz cultura.

¹⁶ Como Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança* se assume machista, e diz que dali em diante alteraria a sua linguagem, fazemos a inclusão da mulher, quando ele retrata o homem, na dimensão do sujeito.

Essa educação, dialógica, ao considerar o educando ou educanda como sujeito, tem como ponto de partida justamente a superação do conceito antropológico de cultura para a percepção de

cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”... O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (Freire, 1967, p.108).

Nesta perspectiva, a cultura deixa de ser um privilégio de elites intelectuais para se revelar no cotidiano: no modo de pensar, de agir, de falar e de dar sentido à vida. Quando o processo educativo é tecido pelo diálogo, o educando abandona o papel de espectador passivo — aquele que apenas silencia e se adapta — para se tornar protagonista de sua leitura de mundo. Ele passa a nomear a realidade, a questioná-la e, por fim, a reconstruí-la.

É, portanto, nesse encontro dialógico que, de acordo com Freire (1967), a educação se torna transformação. Em vez de ser um depósito de informações, o aprendizado parte da experiência vivida pelo educando ou educanda, convidando-o(a) a refletir sobre sua própria trajetória. Esse movimento desperta uma consciência crítica que entende que a realidade não é um destino pronto ou imutável, mas uma construção histórica feita por pessoas e, portanto, passível de mudança. Ao se descobrir como produtor de cultura, o sujeito deixa de apenas sofrer as pressões sociais para se perceber como força na história. Esse despertar não é um estalo imediato; é um percurso de conscientização mediado pela palavra, onde o ato de dizer e recriar o mundo torna o ser humano dono de sua própria história.

Ao compreendermos a liberdade como prática que transforma o sujeito de espectador passivo em sujeito da sua história, ela torna-se condição indispensável, sem a qual a integração e a conscientização se tornam impossíveis, refletindo em uma educação capaz de transformar a realidade concreta a partir da experiência dos sujeitos envolvidos. Sob esse olhar, a categoria Liberdade permite-nos identificar se o documento curricular promove a integração ou acomodação da criança. No ensino do corpo, isso permite analisar se as diretrizes tratam o movimento como um exercício de "adestramento" e

silenciamento (corpo-objeto) ou se incentivam uma postura crítica e criadora (corpo-sujeito), onde a criança aprende a agir sobre o mundo em vez de apenas se ajustar a ele.

5.2.2 Autonomia

A compreensão freireana de liberdade articula-se diretamente à construção da autonomia dos sujeitos. À luz do pensamento de Paulo Freire (1996), a categoria autonomia constitui-se como um eixo fundamental para a compreensão das práticas educativas comprometidas com a formação de educandos/educandas capazes de pensar criticamente, posicionar-se diante da realidade e agir conscientemente sobre ela. Longe de ser concebida, nessa obra, como um estado acabado ou uma conquista pontual, a autonomia é entendida como um processo contínuo de constituição do sujeito, marcado pelo “vir a ser” e pelo amadurecimento progressivo do “ser para si”, como explicita o ator:

a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas... Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 1996, p. 55).

Nesse sentido, Freire (1996) afirma que a autonomia não pode ser transferida de um sujeito a outro, uma vez que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”. Trata-se de uma construção cotidiana, forjada nas experiências concretas em que o educando ou educanda é convocado/a a decidir, posicionar-se e assumir responsabilidades. Nesse sentido é no próprio exercício da decisão que se aprende a decidir, e assim “a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado por sua dependência” (Freire, 1996, p. 48).

Essa compreensão desloca o papel do educador/ da educadora, que deve “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25). O educador ou educadora, nesse processo, assume uma postura de mediador/a, respeitando a curiosidade, a linguagem, os saberes e a identidade dos educandos e educandas. Ao invés de impor decisões, ele/ela

deve problematizar a realidade e favorecer a reflexão, contribuindo para que o educando/educanda se torne autor de sua própria formação.

Quando essa perspectiva é situada no campo da EI, implica reconhecer a criança como sujeito em processo de constituição. Freire (1996, p. 36) adverte que, ao trabalhar com crianças, o educador ou educadora deve estar atento à “difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia”, reconhecendo que sua presença pode tanto favorecer quanto limitar esse processo. Essa afirmação, a partir do que temos considerado com Freire (1996) como autonomia, evidencia que na infância, ela não se reduz à independência comportamental, mas se constrói através das relações, nas experiências e nas oportunidades concretas de participação, escolha e expressão, exigindo uma postura ética que reconheça a criança como sujeito de direitos, saberes e cultura.

É nesse movimento que se anuncia outro aspecto central da autonomia freireana: a “assunção” do sujeito. A partir do pensamento de Freire (1996), autonomia exige que o/a educando/a passe pela experiência profunda de assumir-se, uma vez que “o verbo assumir é um verbo transitivo que pode ter como objeto o próprio sujeito que se assume” (Freire, 1996, p.22). Isso significa reconhecer-se como sujeito histórico, social, crítico e transformador capaz de intervir no mundo e não apenas se adaptar a ele.

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando eu digo: Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar... Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (Freire, 1996, p.22).

Essa perspectiva rompe com a lógica de adaptação passiva à realidade, afirmando a educação como prática de liberdade. Assim, desde a infância, o educando deixa de ocupar a posição de objeto para assumir-se, progressivamente, como sujeito de sua própria história, com liberdade de ser mais e autonomia para suas escolhas.

Compreender a autonomia, enquanto categoria analítica, como a expressão da prática da liberdade, oferece um referencial potente para a análise desse documento curricular, especialmente no que se refere às concepções de sujeito, ensino e

aprendizagem que os orientam. Ao considerar a autonomia como um processo de desenvolvimento do ser para si, onde o desenvolvimento motor não é desprendido do desenvolvimento da consciência, esta categoria permite verificar se as diretrizes de Uberlândia fomentam a curiosidade e a decisão da criança, ou se prescrevem comportamentos rígidos que cerceiam a construção da identidade e do autogoverno infantil.

5.1.3 Experiência

A construção da autonomia, na perspectiva freireana, está relacionada às experiências vividas pelos sujeitos em suas relações com o mundo, no qual constituem-se historicamente a partir das experiências sociais, culturais e educativas que vivenciam, sendo essas experiências fundamentais para os processos de conscientização, humanização e transformação da realidade. Sob esse olhar a experiência não é compreendida como vivência meramente espontânea ou individual, mas como prática social carregada de sentidos, saberes e possibilidades formativas.

Os conhecimentos produzidos na prática social e comunitária, denominados por Freire (1996) de "saberes de experiência feitos", constituem o ponto de partida indispensável para qualquer práxis¹⁷ educativa que se pretenda libertadora. Assim, Freire afirma que

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (Freire, 1996, p. 33).

Analiticamente, isso implica reconhecer que a criança, jovem ou adulto, chega ao espaço escolar com uma bagagem de significados, movimentos e interpretações que devem ser o alicerce de sua escolarização. Ao educador ou educadora, cabe o respeito à esses saberes de experiência feitos, para então, tomá-los como ponto de partida aos

¹⁷Na perspectiva freireana, a práxis refere-se ao movimento pelo qual reflexão e ação se articulam na transformação da realidade. Não se trata de uma prática mecânica ou espontânea, mas de uma ação consciente, crítica e intencional, por meio da qual os sujeitos compreendem o mundo, intervêm sobre ele e, nesse processo, também se transformam

processos educativos a fim de superar o saber do senso comum pelo conhecimento crítico, como aponta Freire:

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada. Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas. Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si (Freire, 1993, p. 16 e 17).

Ao afirmar que os saberes da experiência constituem o ponto de partida da prática educativa, Freire (1993) não propõe que a escola permaneça restrita ao conhecimento cotidiano, tampouco que o substitua pelo conhecimento científico. O movimento educativo acontece justamente na articulação entre essas duas formas de conhecimento. Os saberes construídos na vida são reconhecidos como legítimos e tornam-se a base para a problematização da realidade, permitindo que educandos e educandas ampliem sua compreensão sobre si mesmos e sobre o mundo. Assim, a educação libertadora não desqualifica a experiência vivida; ela a toma como condição para a produção de novos conhecimentos e para o desenvolvimento da consciência crítica.

Essa compreensão possui implicações importantes para a EI. Ao ingressar na escola, a criança não chega "vazia", mas carregada de experiências corporais, culturais, afetivas e sociais que constituem seus primeiros modos de conhecer e interpretar o mundo. Nessa perspectiva, reconhecer os saberes de experiência feitos significa compreender que o currículo não deve partir apenas de conteúdos previamente estabelecidos, mas das vivências das próprias crianças, ampliando-as por meio do diálogo, da investigação e da problematização da realidade.

Se, até aqui, compreendemos a experiência como fundamento da prática educativa — isto é, como ponto de partida para a construção do conhecimento e para a leitura crítica do mundo —, ao avançarmos na análise, reconhecemos que, a experiência de conhecer é

carregada de “boniteza” e de um profundo sentido político, pois exige que o sujeito se reconheça como um ser capaz de se indignar e de criar.

E nesse sentido, a obra *Política e Educação* (1993) amplia a compreensão da experiência educativa, situando-a como expressão de um compromisso ético com a formação humana em sua integralidade, assim, “a superação de uma tal forma de estar sendo por parte das classes populares se vai dando na práxis histórica e política, no engajamento crítico nos conflitos sociais” (Freire, 1993, p.27).

A figura do educador, sob essa ótica, deixa de ser a de uma autoridade que apenas dita regras para se tornar alguém que media através do diálogo. O educador freireano escolhe o caminho da problematização. Problematizar, aqui, é convidar o outro a olhar para a própria vida e transformar o que parece “óbvio” em uma pergunta desafiadora. É esse movimento que quebra o silêncio da consciência ingênua e abre passagem para a consciência crítica — o momento em que o estudante se descobre como alguém capaz de agir e transformar o lugar onde vive.

Em suma, a experiência em Freire é a ponte entre a identidade e a coletividade. Talvez seja o elo na construção da liberdade e da autonomia. Como categoria de análise para diretrizes curriculares, ela nos permite interrogar se o documento em questão trata a trajetória do/da educando/educanda como um currículo vazio a ser preenchido por “comunicados” técnicos, ou se reconhece na experiência vivida — na corporeidade, no diálogo e na cultura local — o material legítimo para a construção da autonomia e para a reconstrução dos sonhos coletivos, se ele valoriza os “saberes de experiência feitos” — as vivências, brincadeiras e expressões culturais que a criança já possui — ou se impõe saberes descontextualizados.

As contribuições de Freire (1967; 1993; 1996), nesse trabalho, vão muito além da base teórica oferecida para a elaboração das categorias de análise. Elas corporificam-se nele na própria postura investigativa assumida: a leitura de mundo que desvela a nós a natureza política da educação, evidencia o projeto de sociedade que se pretende através dela.

5.3 O Ensino do Corpo na DCMEI

As DCMEIs (2020) anunciam uma concepção de currículo comprometida com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade. Ao assumir que a educação se constitui em um processo histórico, social e cultural, o documento aproxima-se das teorias críticas do currículo e incorpora princípios que dialogam com o pensamento freireano. Mais do que identificar essas aproximações em seu discurso, interessa compreender de que maneira elas se materializam nas orientações destinadas ao ensino do corpo na EI.

Tomando as categorias freireanas de **experiência, autonomia e liberdade** como referencial analítico, esta investigação busca compreender quais concepções de corpo e de infância sustentam as proposições do documento. Essas categorias não são empregadas apenas como conceitos teóricos, mas como lentes que permitem examinar se a criança é reconhecida como sujeito histórico, produtor de cultura e de sentidos, ou se permanece vinculada a concepções que privilegiam a organização, a adaptação e o controle dos corpos.

A experiência permite compreender o corpo como lugar das vivências que constituem o sujeito, reconhecendo os saberes produzidos pela criança nas relações que estabelece com o mundo. A autonomia evidencia a criança como sujeito em processo de construção, capaz de participar, fazer escolhas e assumir progressivamente seu lugar nas práticas sociais. Já a liberdade aponta para a superação de práticas educativas pautadas apenas na adaptação e no controle, reafirmando a possibilidade de uma educação que reconheça a criança como participante da transformação da realidade.

Nessa direção, a análise não se restringe ao que o documento declara sobre a corporeidade infantil, mas procura evidenciar também os silenciamentos, as permanências e as tensões que atravessam sua organização curricular.

Ao analisar as DCMEIs de Uberlândia (2020), observa-se que o documento procura aproximar-se das teorias críticas de currículo ao compreender o processo educativo como histórico e social e ao defender a formação de estudantes críticos, reflexivos, autônomos e capazes de transformar a realidade. Essa perspectiva é explicitada quando o currículo é definido como

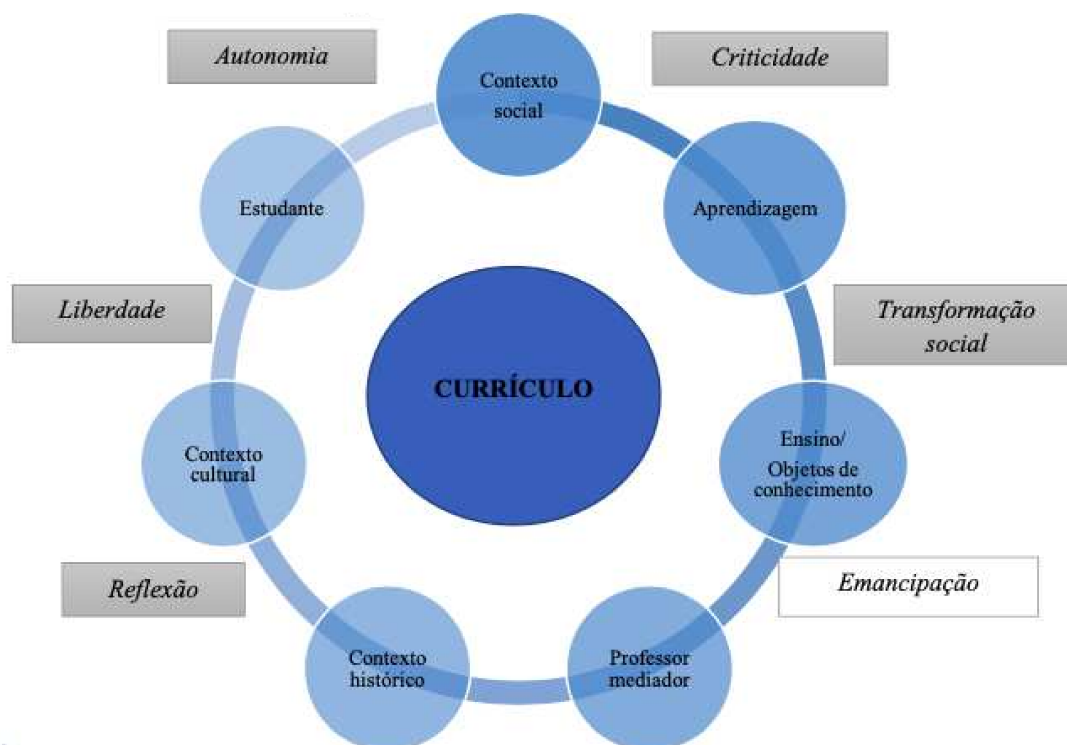
para além de um documento orientador que indica concepções teóricas e metodológicas no processo educativo, representando o conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento,

em meio a relações sociais, contribuindo para a construção da identidade de nossos estudantes (UBERLÂNDIA, 2020, p. 23).

Essa definição desloca o currículo de uma perspectiva estritamente técnica e aproxima-o de uma compreensão que reconhece a escola como espaço de produção de experiências, identidades e relações sociais. Em diálogo com as categorias freireanas adotadas nesta pesquisa, esse posicionamento sugere uma concepção de educação que ultrapassa a transmissão de conteúdos e atribui centralidade ao sujeito em seu processo de formação. A partir desse pressuposto, a análise busca identificar como o ensino do corpo é concebido nas DCMEIs de Uberlândia e em que medida as categorias de liberdade, autonomia e experiência atravessam as orientações destinadas às práticas pedagógicas.

A figura abaixo, compõe a discussão no documento e ilustra a concepção curricular da rede municipal de ensino:

Figura 1 - Concepção curricular da RME



Fonte: Assessoria pedagógica/CEMEPE, 2019.

A representação gráfica organiza o currículo como eixo articulador do processo educativo, em torno do qual se relacionam elementos como estudante, professor mediador, aprendizagem, objetivos de conhecimento e os contextos histórico, cultural e

social. Essa organização evidencia uma compreensão de currículo que ultrapassa a dimensão da seleção e organização de conteúdos, situando-o como espaço de articulação entre conhecimentos, sujeitos e contextos de formação (UBERLÂNDIA, 2020, p. 24).

Além desses elementos, a figura apresenta autonomia, liberdade, criticidade, reflexão, emancipação e transformação social como princípios associados à concepção curricular da rede municipal. A presença desses conceitos indica que o documento atribui ao currículo uma intencionalidade formativa que extrapola a aprendizagem de conteúdos, ao incorporar dimensões relacionadas à participação dos sujeitos, à reflexão e à formação para a vida em sociedade.

Entre esses princípios, autonomia e liberdade dialogam com as categorias freireanas adotadas nesta pesquisa, especialmente ao compreenderem a educação como um processo que ultrapassa a transmissão de conhecimentos e se orienta para a formação de sujeitos capazes de participar criticamente da realidade. Ao situá-las em relação à criticidade, à reflexão, à emancipação e à transformação social, as Diretrizes sinalizam uma compreensão de educação orientada para a formação de sujeitos capazes de participar de forma ativa das relações sociais, ultrapassando uma perspectiva centrada exclusivamente na adaptação ou na transmissão de conhecimentos.

É a partir dessa concepção curricular anunciada pelo documento que se desenvolve a presente análise, buscando compreender como as categorias de liberdade, autonomia e experiência se manifestam nas orientações destinadas ao ensino do corpo na EI.

No contexto específico da EI, essa concepção curricular, materializa-se no reconhecimento da criança como centro do planejamento educativo compreendendo-a, em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, como

sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2013 apud UBERLÂNDIA, 2020, p. 70).

Nesse sentido, a DCMEI de Uberlândia (2020) organiza-se em campos de Experiências concebendo “que as crianças aprendem a partir de um conjunto de vivências e de práticas planejadas, sendo elas protagonistas em seu processo de aprendizagem e não apenas receptoras de informações” (UBERLÂNDIA, 2020, p. 80) em diálogo com a BNCC (2017), assumindo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico.

Ao organizar a EI por meio dos Campos de Experiência, as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia assumem que a aprendizagem da criança ocorre nas interações estabelecidas com os sujeitos, os espaços, os objetos e a cultura. Nessa organização, a experiência deixa de representar apenas um recurso metodológico para constituir o próprio modo pelo qual a criança conhece e produz sentidos sobre o mundo, em consonância com a BNCC (2017) e com as concepções apresentadas pelo próprio documento.

Considerando o objetivo desta pesquisa, direcionamos nossa análise ao Campo de Experiência "Corpo, gestos e movimentos", buscando compreender quais concepções de ensino do corpo fundamentam suas orientações pedagógicas. Ao apresentar esse campo, o documento afirma que, desde cedo, as crianças "exploram o mundo, os espaços, os objetos em seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o meio social e cultural em que vivem" (UBERLÂNDIA, 2020, p. 84).

A concepção de corpo anunciada nesse trecho desloca o foco de uma compreensão centrada apenas nos aspectos biológicos ou motores para reconhecê-lo como condição da experiência infantil. O corpo é apresentado como meio pelo qual a criança conhece, comunica-se, estabelece relações e produz conhecimentos, assumindo papel constitutivo nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa compreensão é reafirmada quando o documento destaca que, por meio dos sentidos, dos gestos e dos movimentos — impulsivos, intencionais, coordenados ou espontâneos —, as crianças exploram o mundo, expressam-se e constroem conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o contexto social e cultural em que vivem (BRASIL, 2017 apud UBERLÂNDIA, 2020, p. 84). Mais do que descrever ações corporais, o

documento reconhece o movimento como linguagem, expressão e forma de participação da criança no mundo.

Essa concepção dialoga com as categorias freireanas que fundamentam esta pesquisa, especialmente com a experiência, ao compreender que o conhecimento se produz na relação entre sujeito e realidade, e com a liberdade, ao reconhecer a criança como participante ativa de seu processo de aprendizagem. O corpo deixa de ocupar uma posição acessória no currículo para constituir-se como dimensão pela qual a criança experimenta, produz sentidos e participa da construção da cultura.

É a partir dessa concepção de corpo que o documento organiza, na sequência, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Campo de Experiência "Corpo, gestos e movimentos", distribuídos de acordo com as diferentes faixas etárias da EI. Considerando que esta pesquisa delimita sua análise às crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), apresentamos, a seguir, apenas os objetivos correspondentes a esse grupo etário, por constituírem o recorte de investigação adotado neste estudo.

Quadro 2: Campo de Experiências: Corpo, gestos e movimentos

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”	
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	
Código	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
EI03CG01	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música e outras linguagens.
EI03CG02	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
EI03CG03	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
EI03CG04	Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência, estimulando a independência.
EI03CG05	Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

A análise dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destinados às crianças pequenas revela que eles não constituem apenas um conjunto de habilidades a serem alcançadas, mas expressam uma determinada concepção de corpo e de infância. Em seu conjunto, observa-se o predomínio de verbos como *criar*, *expressar*, *demonstrar*, *adotar* e *coordenar*, indicando que o corpo é compreendido como dimensão constitutiva das experiências infantis. Entretanto, a forma como esses objetivos são organizados evidencia diferentes ênfases, permitindo identificar aproximações e tensões em relação às categorias freireanas que fundamentam esta pesquisa.

Os objetivos EI03CG01 e EI03CG03 situam o corpo como linguagem e forma de expressão. Ao propor que a criança possa "criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções" e "criar movimentos, gestos, olhares e mímicas" em diferentes linguagens artísticas e brincadeiras (UBERLÂNDIA, 2020, p. 85), o documento reconhece o movimento corporal como meio de comunicação e produção de sentidos. O verbo *criar*, recorrente em ambos os objetivos, desloca o corpo da condição de mero executor de movimentos para reconhecê-lo como possibilidade de expressão, imaginação e participação cultural. Essa compreensão dialoga com a categoria freireana de experiência, ao reconhecer que a criança constrói conhecimentos nas relações que estabelece com o mundo e atribui significados às vivências corporais.

Os objetivos EI03CG04 e EI03CG05, por sua vez, concentram-se no cuidado de si e no desenvolvimento de habilidades relacionadas às ações cotidianas. Ao orientar que a criança adote hábitos de autocuidado e coordene suas habilidades manuais em situações diversas, o documento evidencia uma preocupação com a construção progressiva da independência. Sob a perspectiva freireana, esses objetivos podem ser compreendidos em diálogo com a categoria autonomia, desde que esta não seja reduzida ao simples fazer sozinho. Em Freire (1996), a autonomia constitui-se nas relações com o outro e com o mundo, por meio de experiências que possibilitam ao sujeito assumir, progressivamente, uma postura ativa diante da própria existência. Assim, o cuidado com o corpo ultrapassa uma dimensão funcional e pode ser compreendido como parte do processo de constituição da criança como sujeito.

Entretanto, o objetivo EI03CG02 introduz uma perspectiva distinta das anteriormente apresentadas. Ao propor que a criança demonstre "controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades" (UBERLÂNDIA, 2020, p. 85), o documento desloca o foco da criação e da expressão para o comportamento corporal esperado em diferentes situações escolares. Os termos *controle* e *adequação* remetem à necessidade de conformação do corpo a determinadas normas de funcionamento institucional. Embora tais aprendizagens sejam importantes para a convivência coletiva, sua formulação aproxima-se de uma compreensão em que o corpo também é objeto de organização e regulação.

Os objetivos de aprendizagem analisados evidenciam, em sua maioria, uma concepção de corpo vinculada à expressão, à experiência e à participação da criança nas relações que estabelece com o mundo. Embora o objetivo EI03CG02 introduza elementos relacionados ao controle e à adequação do comportamento corporal, o conjunto das orientações ainda mantém como predominante uma compreensão de corpo como linguagem, criação e produção de sentidos.

Essa diferença não invalida a concepção de corpo anunciada pelo documento, mas evidencia que distintas compreensões coexistem em suas orientações pedagógicas. Enquanto alguns objetivos reconhecem o corpo como linguagem, experiência e produção de sentidos, outros introduzem expectativas relacionadas ao controle dos gestos e comportamentos. À luz das categorias freireanas, especialmente da liberdade, essa coexistência revela uma tensão entre uma perspectiva que reconhece a criança como sujeito ativo de sua experiência e outra que enfatiza a adaptação do corpo às demandas da organização escolar.

Entretanto, a análise das concepções de ensino do corpo presentes nas DCMEIs (2020) não pode restringir-se aos fundamentos e aos objetivos de aprendizagem. O próprio documento apresenta, ao final, uma pauta de observação destinada a orientar a elaboração dos relatórios individuais das crianças. Esse instrumento constitui um elemento relevante para a presente investigação, pois explicita os aspectos considerados significativos no acompanhamento do desenvolvimento infantil e oferece novos elementos para compreender as concepções de ensino do corpo presentes no documento.

REFLEXÕES PARA O RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

Campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”

Faixa etária: crianças pequenas

A criança tem autonomia e segurança para buscar objetos, se deslocar, brincar e enfrentar desafios?

Possui noção espacial e adequação de gestos e movimentos?

Como utiliza o corpo, gestos e movimentos para expressar sentimentos, sensações e emoções?

Demonstra hábitos de autocuidado e controle com o próprio corpo?

Fonte: Elaborado pela autora com base em Uberlândia (2020, p. 251).

A análise da pauta de observação evidencia uma mudança de ênfase em relação aos objetivos de aprendizagem. Enquanto estes priorizam ações relacionadas à criação, à expressão, à exploração e à produção de conhecimentos por meio do corpo, os indicadores utilizados para orientar os relatórios individuais concentram-se na autonomia nas atividades cotidianas, na adequação dos gestos e movimentos, no autocuidado e no controle corporal. Embora a dimensão expressiva permaneça presente, amplia-se a atenção conferida à organização do comportamento da criança no contexto escolar. A comparação entre esses dois conjuntos de orientações evidencia a coexistência de diferentes concepções de corpo no documento: uma que privilegia a experiência, a expressão e a participação da criança, e outra que enfatiza sua adaptação às rotinas e expectativas institucionais.

É nesse deslocamento de ênfase que se identifica a principal tensão revelada por esta pesquisa: entre um corpo que é anunciado como produtor de experiências e um corpo que é avaliado a partir de parâmetros relacionados à adaptação e ao controle. Essa tensão é extremamente relevante ao ser analisada a partir das categorias freireanas de liberdade e autonomia ao considerarmos que a formação de sujeitos autônomos não se constitui pela simples adequação a comportamentos esperados, mas pela possibilidade de participação, escolha e construção consciente de sua relação com o mundo.

Sob a perspectiva freireana, a autonomia não pode ser reduzida à capacidade de corresponder adequadamente às expectativas externas, pois constitui-se na experiência do sujeito que, em relação com o mundo e com os outros, aprende a decidir, criar possibilidades e assumir-se como participante da própria história. Da mesma forma, a liberdade não se expressa somente na possibilidade de realizar movimentos permitidos, mas na condição de ser reconhecido como sujeito capaz de produzir sentidos e intervir em sua realidade.

As contribuições de Foucault (1987; 1998) e Richter (2006) nesse trabalho auxiliam na compreensão dessa tensão ao evidenciar que as práticas educativas também podem operar por meio de mecanismos de disciplinamento, nos quais o controle não ocorre necessariamente pela proibição, mas também pela definição dos modos como devem se organizar, classificando formas esperadas de ser e agir.

Assim, a análise curricular exige olhar não somente para aquilo que é proposto como experiência, mas também para os mecanismos que delimitam quais expressões corporais são legitimadas e quais formas de existência infantil são favorecidas no espaço educativo. Nessa perspectiva, **ainda que o documento anuncie uma concepção ampliada de corporeidade, permanecem marcas de uma tradição escolar que historicamente associou o desenvolvimento infantil à organização e regulação dos corpos.**

A questão que emerge, portanto, não é a ausência do corpo no currículo, mas os sentidos atribuídos a ele: enquanto os fundamentos e objetivos reconhecem um corpo que cria, experimenta e produz cultura, os instrumentos de acompanhamento parecem deslocar o foco para um corpo que deve demonstrar controle e adequação. Tal contradição evidencia as disputas presentes no próprio currículo e reforça a necessidade de compreendê-lo como um território atravessado por diferentes concepções de infância, educação e sujeito.

Mais do que identificar a presença do movimento nas DMCEIs, (2020) torna-se necessário compreender quais possibilidades de existência são oferecidas às crianças: se o corpo é reconhecido como lugar de manifestação de um sujeito que sente, pensa, cria e transforma, ou se permanece condicionado a expectativas previamente estabelecidas sobre como deve agir e ocupar o espaço escolar. Assim, a essa análise do ensino do corpo

no currículo ultrapassa a discussão sobre práticas corporais ou desenvolvimento motor, pois revela concepções mais amplas acerca da própria infância. Pensar o ensino do corpo a partir de uma perspectiva freireana significa questionar não apenas aquilo que o currículo propõe à criança, mas também quem ele permite que ela seja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu da inquietação acerca do lugar ocupado pelo corpo da criança nas instituições escolares. Uma inquietação proveniente do olhar. Não apenas do ato de ver, mas de um olhar atento, capaz de provocar reflexão, ação e novas reflexões. Antes mesmo do aprofundamento teórico nos escritos de Paulo Freire, mas já atravessada pelo compromisso com a educação e com a infância, percebia no cotidiano escolar crianças muitas vezes silenciadas. Um silenciamento que não se restringia à ausência da fala, mas que alcançava seus modos de existir: seus movimentos, percepções, manifestações, desejos e formas próprias de compreender e participar do mundo.

A aproximação com o pensamento freireano possibilitou compreender que tais inquietações não estavam relacionadas apenas às práticas isoladas dos sujeitos que compõem a escola, mas às concepções de criança, educação e sociedade que sustentam essas práticas. Considerando que as ações educativas presentes nas instituições escolares são atravessadas pelas propostas curriculares que as orientam, tornou-se necessário investigar como o corpo infantil é compreendido nas DCMEIs de Uberlândia (MG).

Assim, esta pesquisa buscou analisar não somente as referências explícitas ao corpo presentes no documento, mas principalmente quais possibilidades de ser criança são produzidas pelas concepções curriculares anunciadas. Para isso, as categorias freireanas de liberdade, autonomia e experiência constituíram-se como lentes interpretativas para compreender se o corpo infantil é reconhecido como expressão de um sujeito histórico, cultural e produtor de sentidos ou se permanece associado a práticas de adaptação e controle.

O percurso realizado possibilitou compreender que aquilo que inicialmente se apresentava como uma inquietação do cotidiano escolar estava inserido em uma discussão mais ampla acerca das concepções de infância, corpo e currículo historicamente construídas. O silenciamento dos corpos infantis não pode ser compreendido apenas como resultado de práticas individuais, mas como expressão de modos de organização escolar constituídos social e historicamente.

Nesse sentido, compreender o currículo como território de disputas permitiu reconhecer que as escolhas presentes nos documentos curriculares não são neutras. Ao definir conhecimentos, organizar tempos, espaços e orientar práticas educativas, o

currículo também expressa concepções acerca dos sujeitos que deseja formar e das experiências que considera legítimas no processo educativo.

Do mesmo modo, as discussões sobre corporeidade permitiram deslocar o olhar sobre o corpo infantil. O corpo que historicamente foi tomado pela escola como algo a ser organizado, controlado ou preparado para aprender revelou-se, a partir dos referenciais estudados, como o próprio lugar onde a criança vive suas experiências, estabelece relações, expressa sentimentos, constrói conhecimentos e participa da cultura.

Ao retornarmos às DCMEIs (2020) a partir desse percurso teórico, o olhar lançado ao documento não buscou apenas identificar a presença ou ausência do corpo em suas proposições, mas compreender quais sentidos são atribuídos à corporeidade infantil e quais concepções de criança se revelam nesses sentidos.

A análise permitiu identificar que o documento apresenta uma concepção de corpo que dialoga com uma perspectiva crítica de educação. Ao fundamentar o Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos”, as Diretrizes reconhecem a criança como sujeito que aprende corporalmente, compreendendo o corpo como meio pelo qual ela explora o mundo, estabelece relações, brinca, expressa-se e produz conhecimentos. Essa concepção aproxima-se das categorias freireanas de experiência, autonomia e liberdade ao reconhecer a criança como sujeito ativo na construção de sentidos e não apenas como receptora das ações educativas.

Entretanto, a principal reflexão produzida por esta pesquisa emerge justamente do movimento entre aquilo que o currículo anuncia e aquilo que passa a ser priorizado quando esse corpo é observado. Embora os objetivos de aprendizagem apresentem coerência com uma concepção de corpo enquanto linguagem e experiência, ao serem traduzidos em indicadores de acompanhamento do desenvolvimento infantil observa-se um deslocamento: o olhar antes direcionado ao corpo que cria, experimenta e participa passa também a buscar evidências de um corpo que se adequa, organiza-se e demonstra controle.

Essa tensão revela que as disputas curriculares não estão presentes apenas nas DCMEIS, mas podem existir no interior do próprio currículo. Em um mesmo documento coexistem concepções que reconhecem a potência da infância e, simultaneamente, marcas

de uma tradição escolar historicamente constituída em torno da organização dos corpos infantis.

Dessa forma, as categorias freireanas permitiram compreender que a questão central não está apenas em garantir a presença do corpo no currículo, mas em problematizar quais experiências corporais são possibilitadas às crianças. A autonomia não se reduz à capacidade de ajustar-se ao esperado, assim como a liberdade não corresponde apenas à movimentação autorizada pelo adulto. Ambas exigem o reconhecimento da criança como sujeito capaz de escolher, expressar-se, criar e participar da construção do mundo que habita.

Essa reflexão amplia-se quando consideramos que as concepções sobre o corpo infantil não se expressam somente nos objetivos ou instrumentos de acompanhamento, mas também nos modos como a escola organiza suas práticas cotidianas. Os tempos estabelecidos, os espaços permitidos, as formas de participação e as expectativas construídas sobre os comportamentos infantis também comunicam uma determinada compreensão sobre quem é a criança e sobre quais modos de existir são legitimados no ambiente educativo.

O próprio documento afirma que a realidade de algumas escolas “nem sempre condiz com uma estrutura ideal [...] existem espaços pouco estruturados e recursos limitados, os quais desafiam as instituições a adequar e qualificar o atendimento de acordo com seu contexto social e estrutural” (UBERLÂNDIA, 2020, p. 117) ao reconhecer a intrínseca relação da organização do tempo e espaço com o desenvolvimento social, cognitivo, motor e afetivo da criança. Ao compreendermos o corpo como experiência, movimento, exploração e interação com o mundo, precisamos considerar também que tais experiências dependem das condições concretas oferecidas às crianças e a distância entre a concepção curricular anunciada e as condições necessárias para sua efetivação.

A construção de práticas que favoreçam a liberdade, a autonomia e a experiência corporal não pode ser compreendida apenas como resultado da ação pedagógica individual ou da capacidade das instituições de reorganizarem seus espaços. Embora a intencionalidade docente seja fundamental, a concretização de um currículo que reconhece a criança como sujeito de direitos exige também condições materiais, estruturais e políticas que sustentem essa concepção de infância.

Assim, a discussão sobre o corpo no currículo ultrapassa o campo metodológico e alcança uma dimensão política. Garantir à criança possibilidades reais de explorar, movimentar-se, criar e participar não depende somente da autorização pedagógica para que o corpo esteja presente, mas também da construção de condições sociais e institucionais que permitam que essa presença aconteça em sua plenitude. Um currículo que reconhece a criança como sujeito demanda ambientes que favoreçam a exploração, o movimento, a criação e a participação, pois as possibilidades oferecidas ao corpo também revelam as possibilidades concedidas à própria infância.

Pensar o corpo a partir das categorias freireanas exige reconhecer que a experiência não acontece de forma desvinculada das condições concretas oferecidas à criança. Para que o corpo possa experimentar, criar e produzir sentidos, é necessário que os espaços educativos possibilitem participação, investigação, movimento e encontro. A experiência, portanto, não pode ser compreendida apenas como a realização de atividades propostas às crianças, mas como a possibilidade de viver relações significativas com o mundo.

Essa compreensão provoca também reflexões acerca da autonomia infantil. Ao longo da história escolar, muitas vezes a autonomia esteve associada à capacidade da criança de realizar tarefas sozinha, cumprir combinados ou adequar-se às rotinas estabelecidas. Entretanto, em uma perspectiva freireana, tornar-se autônomo envolve mais do que responder às expectativas do outro: implica construir possibilidades de escolha, participação e tomada de consciência nas relações estabelecidas.

Do mesmo modo, pensar a liberdade no contexto da EI não significa ausência de organização ou intencionalidade pedagógica, mas reconhecer que a criança não se constitui pela simples adaptação aos espaços já definidos para ela. A liberdade pressupõe a possibilidade de manifestar-se, criar, perguntar, experimentar e participar da construção dos significados produzidos no cotidiano escolar.

Essa problematização nos conduz também a refletir sobre o lugar ocupado pelo/pela professor/professora nesse processo. Ao evidenciarmos as tensões presentes entre aquilo que o currículo anuncia e as condições concretas para sua efetivação, torna-se necessário compreender que essas contradições não recaem apenas sobre a criança, mas atravessam também a prática docente. Os professores e professoras encontram-se,

muitas vezes, diante do desafio de concretizar concepções pedagógicas que reconhecem a experiência, a autonomia e a liberdade infantil, ao mesmo tempo em que atuam em contextos marcados por limitações estruturais, demandas institucionais e expectativas de resultados.

Nesse cenário, quando as condições necessárias para a efetivação das propostas curriculares não são asseguradas, corre-se o risco de deslocar para eles/elas uma responsabilidade que também pertence ao campo das políticas públicas. A ausência dessa compreensão pode colocá-los em uma posição de constante tensão: entre aquilo que se espera que realize e aquilo que as condições concretas permitem realizar.

Sua prática não acontece de forma isolada, mas em uma realidade atravessada por condicionamentos sociais, políticos e institucionais. Assim como a autonomia da criança não se constrói pela simples exigência de comportamentos autônomos, a autonomia docente também necessita de condições reais para existir. O crescente adoecimento dos profissionais da educação nos provoca a refletir sobre modelos que, muitas vezes, atribuem aos sujeitos a responsabilidade pela superação de desafios que são coletivos e estruturais.

Retorno ao olhar que deu origem a esta pesquisa. O mesmo olhar que antes percebia, no cotidiano escolar, crianças silenciadas em seus movimentos, expressões e formas próprias de existir, encontra agora novos elementos para compreender que esses silenciamentos não se constituem apenas nas práticas visíveis, mas também nas concepções de infância, educação e currículo que sustentam nossas escolhas pedagógicas.

O encontro com Paulo Freire possibilitou transformar inquietações em perguntas e perguntas em caminhos de investigação. Compreender a criança como sujeito histórico, social e cultural exigiu deslocar o olhar sobre seu corpo: deixar de percebê-lo como algo que precisa ser constantemente organizado para reconhecê-lo como presença que comunica, sente, interpreta e produz sentidos sobre o mundo.

Nesse processo, compreendi que talvez o desafio da Educação Infantil não seja simplesmente permitir que a criança se movimente mais, brinque mais ou fale mais, mas reconhecer o valor dos modos pelos quais ela já se expressa. O corpo infantil não precisa receber autorização para tornar-se linguagem: ele já comunica. O que cabe à educação é

construir condições para que essa linguagem seja acolhida, respeitada e considerada na construção das experiências educativas.

Retomo, assim, a defesa que atravessou este trabalho: pensar o ensino do corpo na EI é pensar a própria criança. Cada escolha curricular, cada organização do tempo, cada disposição do espaço e cada prática pedagógica carrega uma resposta, ainda que silenciosa, sobre a infância que reconhecemos e sobre o sujeito que desejamos formar.

Portanto, mais do que perguntar se há espaço para o corpo no currículo, torna-se necessário perguntar que corpo encontra espaço nesse currículo. Um corpo apenas preparado para adaptar-se ou um corpo reconhecido como lugar de experiência, autonomia e liberdade? Um corpo que aprende a ocupar o mundo somente dentro dos limites já estabelecidos ou um corpo que, ao viver sua infância plenamente, também participa da possibilidade de transformá-lo?

Assim, encerro esta pesquisa, também transformada por ela, não com respostas definitivas, mas com a permanência de um olhar inquieto — agora ampliado pelo caminho que percorri. Um olhar que continua acreditando que, quando uma criança corre, brinca, pergunta, toca, imagina e cria, ela não está interrompendo o processo educativo: ela está revelando uma das formas mais profundas de existir, aprender e ser no mundo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Emiliana Wenceslau. **Corpo: movimentos e (re)significações para pedagogia do sentir**. 2023. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: Paulo Freire e a pedagogia da infância**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias**. São Paulo: Planeta, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEF, 2001.
- CAMPOS, Maria Malta; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Educação infantil: campo de práticas e de conhecimentos, campo de movimentos sociais. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2014, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: CONAE, 2015.
- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.
- CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie? Miséria do saber e do sentido na escola contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2019.
- COIMBRA, Camila Lima. Paulo Freire: um clássico atual. **Alfabetização Humanizadora**, Boletim Especial: Edição Paulo Freire, 2025. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-especial-paulo-freire/>. Acesso em: 26 jun. 2026.
- CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gladis Elise (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIDONET, Vital. Educar e cuidar: duas faces do mesmo ato. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gladis Elise (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11-18.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas no Brasil sobre "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: **Forense** Universitária, 1987.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **História da sexualidade: o cuidado de si**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOBBATO, Carolina. **A infância e a Educação Infantil nas tramas da formação de professores**. Porto Alegre: Evangraf, 2016.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2008.

GOSTINHO, Kátia. As crianças participam de corpo inteiro. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 2, p. 287-308, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18226/21784612.v23.n2.7>. Acesso em: 11 jun. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Uberlândia: panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/13/0>. Acesso em: 11 fev. 2026.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Cleide Maria Quevedo Quaresma de; SUDBRACK, Edite Maria. O direito à Educação Infantil no Brasil: histórico, avanços e desafios contemporâneos. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 10, n. 1, p. 18-35, 2019.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Geografia**. Belo Horizonte: Governo de Minas Gerais, [s.d.]. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/pagina/geografia>. Acesso em: 11 fev. 2026.

OLIVIER, G. G. F. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Motora) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2013.

OPENAI. **ChatGPT** (modelo GPT-5.5) [modelo de linguagem]. San Francisco, 2026. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 21 jun. 2026.

PEIXOTO, Sara Maria Pinheiro. **O corpo como sentido, criação e significado da criança com síndrome de Down: uma proposta de formação docente na Educação Infantil**. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>

REIS, Magali dos; CUNHA, Myrtes de Albuquerque. **Educação infantil e práticas pedagógicas: a criança no centro do processo**. Campinas: Papirus, 2010.

RICHTER, Leonice Matilde. **Movimento corporal da criança na Educação Infantil:** expressão, comunicação e interação. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 77-94, jul./dez. 2000.

SANTOS, Harley Charles de Oliveira. Corpo, movimento e expressões na primeira infância: uma abordagem à luz da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 24, p. 1-15, 2025. Disponível em: Acesso em: 11 jun. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-34.

SILVA, Lezi Aparecida da. **Da Educação Infantil ao ensino fundamental:** singularidades corpóreas para além da cabeça, ombro, joelho e pé. 2023. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPINELLI, Rafael Matiuda. **Corpo na Educação Infantil:** por uma pedagogia da sinestesia. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia:** Educação Infantil. Uberlândia: SME/CEMEPE, 2020.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura Municipal. **Educação.** Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, [s.d.]. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/educacao/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975a.

_____. **Objetivos e métodos da psicologia.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975b.

_____. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.