

O CORPO INFANTIL E A PRODUÇÃO CULTURAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO INTERCULTURAL

THE CHILD'S BODY AND CULTURAL PRODUCTION AT SCHOOL: INTERCULTURAL CURRICULUM CONTRIBUTIONS

RESUMO

Tendo como referência à relevância da temática do corpo e produção cultural, pretendo discutir e analisar a trajetória histórica e social do corpo e as formas e meios que esse corpo se adentra ao ambiente escolar no contexto da modernidade. As discussões sobre o corpo no ambiente escolar ocorrerá compreendendo o corpo não somente na vertente de assimilador/reprodutor da Cultura hegemônica, mas produtor de Cultura. Nesse sentido, o presente estudo aborda o corpo como elemento produtor e ressignificador da Cultura na escola, especificamente na Educação Infantil por meio de práticas pedagógicas norteadas pelo currículo intercultural. Para o desenvolvimento do estudo foi realizado uma pesquisa teórica qualitativa com levantamento de produções bibliográficas de pesquisadores da área como Arenhart (2015), Corsaro (2011), Candau (2008, 2016), Costa e Neira (2016), Moreira e Candau (2008), Silva (2001, 2010) entre outros. É urgente a discussão sobre a produção cultural corporal no espaço escolar, espaço este que historicamente proporcionou a visibilidade da Cultura eurocêntrica/hegemônica e em detrimento silenciou e subalternizou a Cultura e os corpos de integrantes dos grupos considerados minoritários como os negros, os índios e os ciganos. Sendo assim é necessário que ocorram mudanças, algumas sutis e outras impactantes, que visam à superação do modelo tradicional de ensino para uma educação intercultural que valorize o corpo e suas diversas vertentes.

Palavras-chave: Cultura. Ensino. Educação Infantil. Educação intercultural.

ABSTRACT

With reference to the relevance of the body and cultural production, I intend to discuss and analyze the historical and social trajectory of the body and the ways and means that this body enters the school environment in the context of modernity. Discussions about the body in the school environment will take place comprising the body not only in terms of assimilating / reproducing hegemonic culture, but also producing Culture. In this sense, the present study approaches the body as a producer and a resignifier of Culture at school, specifically in Early Childhood Education through pedagogical practices guided by the intercultural curriculum. For the development of the study, a qualitative theoretical research was carried out with a survey of bibliographic productions by researchers in the area such as Arenhart (2015), Corsaro (2011), Candau (2008, 2016), Costa and Neira (2016), Moreira and Candau (2008), Silva (2001, 2010) among others. There is an urgent need to discuss cultural body production in the school space, a space that historically provided the visibility of Eurocentric / hegemonic culture and, to the detriment, silenced and subordinated Culture and the bodies of members of groups considered minority such as blacks, Indians and gypsies. Therefore, it is necessary that changes take place, some subtle and others impacting, aimed at overcoming the traditional teaching model for a intercultural education that values the Body and its various aspects.

Keywords: Culture. Teaching. Child education. Intercultural education.

Adimara Fogaça Pereira Fernandes

Mestranda em Ensino,
Linguagem e Sociedade
pela Universidade do
Estado da Bahia Campus
VI.
Integrante do Grupo de
Estudo e Pesquisa Cultura
das Infâncias (GEPCI)
Adimara.pereira@gmail.co
m
ORCID: 0000-0002-5780-
2683

Introdução

O discurso sobre o corpo permeia as discussões das diversas áreas do conhecimento – Ciências Biológicas, Humanas, Sociais e da Saúde. Anteriormente essas discussões se restringiam apenas a área da saúde e das ciências biológicas, no qual o corpo era analisado de forma biologizante e classificado por meio de indicadores fisiológicos inflexíveis como saudável ou patológico. Nessa perspectiva, Caron et.al (2018) afirmam que o século XX é marcado pela medicalização e intervenções médicas no corpo biológico que definem o que é o normal e o patológico.

Com a advento da contemporaneidade os discursos sobre o corpo se direcionam para as diversas vertentes que o compõe e consequentemente a vida humana, o histórico, o social e o cultural. Diante desse cenário, a escola foi provocada a refletir sobre as suas concepções e práticas pedagógicas relacionadas com o corpo. Surgindo, assim, esforços subversivos e contra hegemônicos no campo da pesquisa educacional que culminam em práticas pedagógicas pós críticas que se empenham na superação do modelo tradicional de ensino que perpetua e legitima a cultura hegemônica.

Neste contexto, as crianças foram público-alvo das políticas educacionais e das práticas educativas, que objetivavam a transmissão dos conhecimentos necessários para a vida adulta e propagação da cultura hegemônica, sendo assim, as crianças não tinham a oportunidade de intervirem na cultura apresentada a elas. Apenas, com os estudos da Sociologia da Infância, da educação pós crítica e do pós estruturalismo, a escola e a sociedade começam a reconhecer a influência das crianças e na construção e reprodução cultural.

Segundo Corsaro (2011, p. 19):

Quando aplicadas à Sociologia da Infância, as perspectivas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Em contraste, as teorias tradicionais veem as crianças como 'consumidores' da cultura estabelecida pelos adultos.

Nesse contexto o currículo intercultural assume função de grande relevância não somente na valorização e respeito às diversas culturas, mas na produção de novas culturas e novos produtos/práticas culturais por meio do corpo. De acordo com Carrano (2008, p.

204) é necessário “compreender o sujeito da aprendizagem não apenas como um aluno - objeto de aprendizagens -, mas, sim, como um sujeito cultural íntegro - portador de determinada experiência cultural - traz a questão do corpo para o centro do processo educativo”.

Dessa forma, desenvolver práticas pedagógicas e currículos interculturais na Educação Infantil requer compreender o corpo infantil como eixo central na construção e reconstrução cultural.

A trajetória histórica do corpo

O corpo pode ser compreendido não somente pela vertente biológica, existem inúmeras dimensões do corpo – o intelectual, o político, o social, o histórico, o cultural e o estético. Inicialmente, é pertinente iniciarmos a nossa discussão realizando uma breve análise conceitual histórica do termo para posteriormente avançarmos no diálogo do corpo infantil e suas produções culturais na escola.

A compreensão das diversas concepções de corpo perpassou por inúmeras definições pelas diversas fases históricas, para o estudo selecionamos as fases da Pré-história, Período clássico: Grécia, Idade média, Idade moderna e Contemporaneidade.

Inicialmente na pré-história, os primeiros homens concebiam o corpo como elemento constantemente relacionando com a natureza e o movimento. O corpo era considerado como principal meio de sobrevivência as intempéries naturais. Nesse momento corpo e ambiente natural era indissociáveis, ou seja, não havia uma separação entre corpo humano e o ambiente que o cercava.

De acordo com Costa (2011, p. 247) “o homem primitivo talvez seja único e original, no que tange ao modo de viver em um ambiente e se percebe como parte dele (ambiente).

O período clássico foi marcado pelo dualismo conceitual corpo-alma e pelas contribuições de Sócrates, Platão e Aristóteles. Sócrates considerava o corpo como detentor de sensações e do prazer e este deveria ser explorado ao máximo. Costa (2011, p. 250) “Sócrates postulou que para conhecer profundamente as sensações corporais e o prazer,

estes deveriam ser explorados na dimensão de seus limites. [...] destacou o corpo como recurso importante na procura por respostas que levariam ao conhecimento.”

Platão considerava o corpo como prisão da alma, e de forma concomitante este corpo exercia funções subjetivas. Costa (2011) pontua que Platão ao atribuir capacidades subjetivas ao corpo, o retirou da pura e única condição material e alertou para a necessidades da prática de exercícios físicos para que a alma sã habitasse um corpo sã.

E por fim, Aristóteles insere o corpo no âmbito do pensamento metafísico e o percebe como elemento de atuação e transformação do ambiente e pela sua interação produz transformações em si mesmo. COSTA (2011)

Na Idade Média não havia ocorrido a superação do dualismo entre corpo-mente, de acordo com Costa (2011) Santo Tomas de Aquino rompe com a filosofia aristotélica em unir alma e corpo em um só composto substancial, porém enfatizava que a alma deve a sua existência ao corpo, mantendo assim uma relação de interdependência entre corpo e a alma.

Com a modernidade do século XVII, o corpo é visto pela ótica do geocentrismo e do antropocentrismo, nesse contexto há uma valorização dos conhecimentos científicos e capacidade intelectual. COSTA (2011)

No século XVIII, o Corpo assume a necessidade de ser disciplinado e o corpo infantil é visto como espaço propício para a inculcação de conhecimentos relacionados com as habilidades necessárias para a vida adulta. De acordo com Silva (2010) a partir de 1920 diante das necessidades da nova fase do sistema capitalista surge a necessidade da educação das massas, devido ao processo de industrialização e dos movimentos imigratórios que proporcionou a massificação do ensino.

Século XIX o corpo se torna cidadão. A consolidação da educação da população tem como finalidade a formação da consciência nacional dando ênfase aos momentos cívicos e por fim o século XX, no qual o corpo assume a posição de corpo democrático, visando a construção de uma educação democrática e igualitária para todos os cidadãos. O corpo inicia o processo de obtenção de voz reivindicativa das melhorias das políticas públicas ofertadas pelo Estado. Para Foucault (1994 apud COSTA, 2011, p.253):

o corpo é um objeto controlado socialmente, subjugado por normas e códigos, mesmo assim, a maior contribuição deste pensador esteja em sua

concepção de corpo social orgânico, com a capacidade de rebelar-se frente ao controle social, justamente por estar organizado.

Diante da capacidade de rebeldia do corpo, movimentos sociais relacionados a grupos considerados minoritários e que historicamente teve suas culturas excluídas ou silenciadas pela sociedade, como os negros e índios, se organizaram com a finalidade de reivindicar currículos plurais e que permitissem o desenvolvimento de diversas práticas culturais no ambiente escolar.

Sobre a reivindicação de uma educação representativa da diversidade por meio dos movimentos sociais, Gohn (2011) afirma que a participação dos movimentos sociais na educação ocorreu/ocorre de duas formas: interação dos movimentos sociais com as instituições educacionais e a interação no meio acadêmico, especificamente por meio dos fóruns de pesquisa e produção teórico-metodológica. Logo, o período de 1970 a 1980 contribuiu significativamente para a construção de diálogos sobre diversos direitos que futuramente pudessem ser inscritos na Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto de multiculturalismo, o corpo assume protagonismo nas práticas pedagógicas e na produção cultural e não somente um corpo que se apropria da cultura herdada. Sendo assim, é necessário a discussão sobre as contribuições do currículo intercultural e a produção cultural pelas crianças especificamente no espaço escolar.

Corpo e produção cultural no espaço escolar

É pertinente iniciarmos discernindo sobre cultura, produto cultural e produção cultural. A cultura de modo amplo pode ser compreendida com as produções humanas desenvolvidas em determinados espaços históricos e sociais permeadas de significados, para Silva (2001) a cultura na perspectiva sociolinguística é entendida como campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social que se organiza com marcas linguísticas, textos e rede de significantes e de signos.

A teoria cultural marxista ou materialismo cultural, a cultura é entendida como modo de vida produzido, transformado e ressignificado constantemente nas/pelas relações sociais, nesse contexto as instituições que compõem a superestrutura influenciam o acesso

a produtos e práticas culturais por meio da tradição seletiva¹. A tradição seletiva comumente resulta em discrepâncias de acesso aos diferentes níveis culturais. (WILLIAMS, 1992)

Sendo assim, não é possível a produção cultural sem a presença do corpo e suas interações sociais. Partindo desse conceito Ehrenberg e Ayoub (2020, p.12) contribuem enfatizando que [...]

qualquer prática corporal é cultural, construída histórica e socialmente. Saber ou não saber desenvolver algumas ações representa muito mais do que ter ou não habilidade para tal. A constituição do ser humano se dá justamente pela concorrência simultânea entre natural e cultural.

Dessa forma, não existem práticas pedagógicas aculturais ou sujeito sem cultura, visto que a cultura é inerente ao corpo. O produto cultural pode ser entendido como a materialização do processo e da produção cultural, por exemplo, no ambiente escolar podemos citar a apresentação de uma dança, de um poema, até mesmo de um jogo ou brincadeira. Enquanto a produção cultural são processos, reflexões, meios e contextos que se dão a produção deste produtos e práticas.

No ambiente escolar da Educação Infantil o corpo torna-se o principal meio e recurso para a produção cultural, em especial utilizando-se das inúmeras possibilidades que as brincadeiras oferecem. Arenhart (2015, p.207) afirma a necessidade do “reconhecimento da brincadeira como espaço privilegiado de autoria e produção cultural das crianças e como manifestação que permite a experiência da infância no espaço escolar.

O ambiente escolar da Educação Infantil é propício para a expressão e produção cultural das crianças, pois esse ambiente é mais receptivo à corporeidade dos alunos, aceitando e estimulando assim o movimento e a energia presente na fase inicial da vida humana, contra posto aos outros níveis da escolarização que esforçam-se em controlar e disciplinar o comportamento cinético das crianças.

Sobre o aspecto controlador e disciplinador das escolas, em estudo desenvolvido por Arenhart (2015) em instituições escolares se percebeu o caráter controlador e

¹ Segundo Williams (2011) a tradição seletiva trata-se meios e formas que determinados significados e práticas são escolhidos como universais e perpetuados, em contraste outros valores e práticas são negligenciados e excluídos. Proporcionando assim, a permanência e a legitimação da cultura dominante. Nesse cenário as instituições escolares e o currículo tem função de destaque na tradição seletiva dos conhecimentos científicos e culturais considerados relevantes.

disciplinador do processo educativo, nesse cenário o corpo foi mobilizado como recurso para a produção e ressignificação de suas culturas de pares.

O corpo infantil é repleto de possibilidades para a construção de produtos e práticas corporais, porém a escola deve estar disponível para a aceitação e estimulação da capacidade criativa dos seus alunos. Infelizmente algumas escolas ainda se encontram irredutível a concepção de corpo como produtor e ressignificador de culturas.

A resistência das instituições escolares é devido a diversos motivos sendo os principais a utilização de abordagens pedagógicas tradicionais, o não reconhecimento do protagonismo infantil e insuficiência em formação continuada de professores para a cultura corporal.

De acordo com Arenhart (2015) nas escolas direcionadas a atenderem a classe média alta, as crianças são concebidas como atores culturais e o projeto pedagógico busca contemplar a vivência da infância, as crianças tanto conseguem firmar seu pertencimento geracional pela construção de culturas de pares, como e, além disso, lhes permitiam influenciar a geração adulta.

Nesse sentido é importante que os documentos oficiais da escola, Projeto Político Pedagógico e o Currículo, estejam direcionados a valorização e respeito ao multiculturalismo presente nas sociedades contemporâneas, nesse sentido os currículos multiculturais com abordagem intercultural são relevantes. De forma consoante, Candau (2008) afirma que diante do caráter homogeneizador e monocultural da escola é necessário a construção de práticas educativas em que considerem as diferenças e o multiculturalismo.

Contribuições do currículo intercultural para a produção cultural infantil

Antes de adentrarmos a discussão das contribuições do currículo multicultural para a produção de cultura por parte das crianças é importante pontuarmos que nem sempre a escola foi acolhedora da produção cultural, principalmente aquelas relacionadas a cultura de grupos que foram silenciados e subalternizados, como os negros, índios, ciganos,

circenses, pessoas com deficiência, o público LGBTQIA+ e Outro²(s). Nessa perspectiva Candau aponta (2008, p.18) que [...]

convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo.

A escola tem a importante função histórica e social de transmissão e incorporação cultural, porém as instituições escolares e os professores sempre tiveram dificuldade em lidarem com o multiculturalismo nas práticas escolares e na elaboração de seus currículos, visto que a escola, por muito tempo, perpetuou e legitimou valores, normas e práticas da cultura hegemônica ocidental e ao mesmo tempo que exerceu o seu papel de homogeneizadora e padronizadora cultural. (CANDAU, 2008)

O multiculturalismo surge das reivindicações de reconhecimento e valorização desses grupos sociais excluídos, portanto as reivindicações surgem na sociedade civil e se adentra ao meio acadêmico e da escola básica.

O multiculturalismo na educação segundo Moreira e Candau (2008, p.07):

envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas.

Nesse contexto, os estudos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011) contribuíram para a compreensão do protagonismo infantil no processo de ensino-aprendizagem e na produção de culturas. Alinhadas a esta perspectiva, as normativas educacionais consideram, também, a Educação Infantil e suas crianças como espaço/tempo e sujeitos que produzem e ressignificam a cultura herdada por meio das interações e brincadeiras com seus pares e com os adultos (DCNEI, 2009; BNCC 2017).

² A palavra Outro está com a primeira letra em maiúscula em referência à concepção de identidades culturais do sociólogo Stuart Hall (2006), na qual a categoria Outro é constituída pelos indivíduos que não são pertencentes ao mesmo grupo identitário.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010, p.12) enfatiza o papel criador de cultura das crianças:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Posto isto, as DCNEI superam a visão de educação e assistencialismo, tão presente na história da Educação Infantil no Brasil, e as crianças passam a assumir o *status* de sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem.

As DCNEI é um documento que valoriza e incentiva o respeito à diversidade, sugerem que as propostas pedagógicas devem ser elaboradas de acordo com as particularidades do modo de vida e culturais de cada criança, sejam elas quilombolas, do campo, ribeirinhas, de assentamentos e de acampamentos da Reforma agrária, indígenas, negras ou não.

Além disso, de acordo com as DCNEI (2009), as propostas pedagógicas das instituições da Educação infantil deverão nortear as ações que assegurem o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação, por meio de brincadeiras e interações com seus pares e com os adultos, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento físico, mental e emocional e socialização.

Nesse cenário o currículo intercultural é bastante promissor, pois contribui para o reconhecimento das inúmeras expressões culturais e para o processo de acultramento que consiste na transmissão e assimilação cultural e além disso.

Sobre o currículo intercultural especificamente na Educação Física Costa e Neira (2016) consideram as práticas corporais como textos culturais impregnadas por marcadores sociais como etnias/raças, religiões, classes, gêneros, sexualidades e outros que podem ser lidas e produzidas de formas diversificadas de acordo com as diversas posições do sujeito no emaranhado social.

Sendo assim, o corpo pode desenvolver diversas práticas culturais em diversos contextos sociais, e a escola deve proporcionar espaço e recursos que estimulem o potencial criativo dos alunos por meio de vivências das inúmeras culturas. Sobre o corpo Costa e Neira (2016, p. 41) afirmam que [...]

não é somente objeto de contenção, controle e disciplinamento, mas também de expressividade. O corpo é a forma que o sujeito tem de manifestar-se e agir no mundo – e, sob esse aspecto, o movimento é a expressão das emoções e pensamentos, é uma linguagem.

O currículo intercultural preza-se pelas múltiplas expressões e linguagens culturais, possibilitando ao corpo infantil “experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas” (CANDAU, 2008, p.35). Sendo assim é necessário que, nós professores, propiciem práticas pedagógicas que valorizem e respeitem o corpo como elemento cultural e produtor de cultura.

Desse modo, a Educação na perspectiva Intercultural deve promover práticas educativas que fomentem o diálogo entre os diferentes grupos culturais que compõem a(s) cultura(s) brasileira(s) com o objetivo de construção e efetivação de políticas de igualdade e da diferente e de políticas de identidade no espaço escolar (CANDAU 2016). Superando assim, as práticas pedagógicas exercidas pelas instituições educativas tradicionais, que excluíram e folclorizaram conteúdos e práticas culturais de negros, índios, ciganos e tantos outros em prol da manutenção de privilégios de grupos considerados detentores de conhecimentos relevantes e universais.

Considerações finais

As questões relativas ao corpo e a produção cultural são bastantes complexas, mas é necessário que a escola compreenda criticamente o seu papel de aculturação social, oportunizando a entrada de novas culturas no ambiente escolar e a criação de novas práticas e produtos culturais por parte dos alunos.

Para a superação do modelo tradicional de escola para uma educação cultural que valorize o corpo e suas diversas vertentes são necessárias que ocorram mudanças, algumas sutis e outras impactantes. É urgente que os professores compreendam a importância e promovam práticas educativas que permitam a participação corporal efetiva das crianças na vivência de novas práticas culturais, na elaboração e na reelaboração de culturas infantis.

Entretanto para que essas mudanças ocorram é urgente a formação continuada no âmbito da cultura corporal para os profissionais da educação e mudanças curriculares no que se refere à compreensão do corpo na produção cultural, nesse sentido, o currículo multicultural no viés intercultural contribuiria de forma significativa.

A trajetória é longa e exige mudanças de olhares e de práticas, mas são necessários os primeiros passos, acredito que as sugestões pontuadas podem ser consideradas os primeiros passos em direção a mudança, utilizo das palavras motivadoras de Sacristán (1995, p.84) para convocar a sociedade escolar para as transformações essenciais. [...] “os problemas não têm fácil solução, nem se podem esperar receitas simples, embora seja sempre possível começar o caminho”. Então te convido, caro leitor para iniciarmos juntos a caminhada.

Referências

1. ARENHART, Deise. Geração e classe social na análise de culturas infantis: marcas de alteridade e desigualdade. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 193-209, out. 2015. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p193/30233>>. Acesso em: 29 set. 2020. doi: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p193>.
2. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010a.
3. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In.: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.
4. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2016, vol.46, n.161, p.802-820. ISSN 1980-5314. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em 01 abril 2020.
5. CARON, Eduardo; IANNI, Aurea Maria Zöllner; LEFEVRE, Fernando. A saúde como ciência e o corpo biológico como artefato: o caso do Jornal Nacional. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*. Abril 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/g3f5xPckDCCcCh3ZfcTvsvf/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 20 fev. 2021.
6. CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008. p. 182-211.

7. CORSARO, William A. *Sociologia da infância*; tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.
8. COSTA, L. M.; NEIRA, M. G. A educação corporal. *In*: NEIRA, M. G. Educação Física cultural. São Paulo: Blucher, 2016. p. 31-47.
9. COSTA, Vani Maria de Melo. Corpo e História. *Revista Ecos*. Edição nº 10. Julho de 2011. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_10/245_Pag_Revista_Ecos_V-10_N-01_A-2011.pdf>. Acesso em: 20 fev.2020.
10. EHRENBURG, Mônica Caldas; AYOUB, Eliana. Práticas corporais na formação continuada de professores: sentidos da experiência. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, e217737, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v46/1517-9702-ep-46-e217737.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2020.
11. RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. *Jogos e brincadeiras na escola: orientação psicopedagógica*. Editora Respel, 2014, 192 p.
12. GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.
13. MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.
14. SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. *In* SILVA, T. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes. 1995. p. 82-113.
15. SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 120 p.
16. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
17. WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. *Revista USP*, São Paulo, n.65, p.210-224, março/maio 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13448/15266>. Acesso em: 28 nov. 2020.