

INFÂNCIA E CULTURA: A MEDIAÇÃO MULTICULTURAL CRÍTICA NO ÂMBITO DA CULTURA CORPORAL¹

Marília Menezes Nascimento Souza

Colégio de Aplicação da UFS

Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar – FEUSP/CNPq

Discutir as práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil, especialmente aquelas que têm como foco a identidade das crianças, é tarefa de fundamental importância. Principalmente se considerarmos a constituição identitária como um processo discursivo que acontece ao longo da vida, tal como indicam os Estudos Culturais.

Essa discussão versa necessariamente sobre o currículo. O quanto o currículo, como prática social que agrega valores e compreensões de mundo, interfere na constituição da identidade dos sujeitos desde a infância. Num período sócio-histórico marcado pela lógica da subjugação das diferenças culturais a valores e culturas hegemônicas, provocando injustiça social e condições de vida adversas para grande parte da população mundial, é imprescindível que se tome por base questões mais amplas que envolvam a constituição identitária dos sujeitos.

Compreender a escola como espaço de formação levanta a necessidade de um posicionamento político das práticas ali empreendidas, em favor de contribuir para a constituição de identidades democráticas capazes de atuar na configuração de uma sociedade mais solidária e justa, com melhores condições de vida para todos. Obviamente, isso implica em considerar a escola como espaço em que se concretiza uma determinada política cultural.

Segundo Moreira e Candau (2003), há uma relação íntima entre escola e cultura. Não há educação que não esteja imersa na cultura e, particularmente, do momento histórico em que se situa. No cumprimento de sua função social fundamental, qual seja, a reconstrução crítica do patrimônio cultural, a escola encontra-se na condição privilegiada de fomentar a constituição de identidades afins a um projeto de sociedade de acordo com determinados aspectos sociais e culturais. Diante dos diversos condicionantes aos quais está submetida, geralmente o faz em direção àquele que se apresenta hegemônico no contexto em que se encontra.

¹ Este artigo é fruto da pesquisa de mestrado intitulada “Minha história conto eu”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil”, realizada sob a orientação do prof. Dr. Marcos Garcia Neira pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

A cultura não pode ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que move não só a educação, mas as relações sociais de um modo geral. Conforme Hall (1997), ela precisa ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desses movimentos.

O autor discute a “centralidade da cultura” nos processos de organização da sociedade e realça sua importância no processo de formação de identidades. A “centralidade da cultura” indica a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo. Nessa perspectiva, lembra que outra fronteira precisa ser mencionada, “a centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como ator social” (HALL, 1997, p. 20). Assim, entende que todo modelo sociológico carrega certas pressuposições psicológicas acerca da natureza do sujeito individual e da própria formação do “eu” e vice-versa.

A reconfiguração da cultura como elemento central no condicionamento das relações e seus impactos na vida intelectual e acadêmica, colocou-a também como elemento central no âmbito das investigações acerca dessas relações. Nos anos 1960 esse movimento culminou com a instauração de um novo campo interdisciplinar de estudo organizado em torno da cultura como conceito central, os Estudos Culturais, que têm sido incorporados pelas disciplinas mais tradicionais, influenciando e até modificando práticas acadêmicas dominantes (HALL, 1997).

Os Estudos Culturais reconhecem as diferenças culturais e as relações de poder que as permeiam na atual sociedade globalizada. Sob as formulações desse campo teórico, a criança, sujeito de quem ousamos falar aqui, é tomada, não com base na sua essencialidade, mas na sua existência e constituição em diálogo com as perspectivas e valores sociais que se constituem historicamente em diferentes contextos culturais. A discussão a respeito da criança pequena, sua constituição identitária e as interferências da instituição escolar nessa constituição, não serão apresentadas com o intuito de descrever ou definir quem é o sujeito infantil, numa concepção universalizada das suas eventuais características.

Nos remetemos à criança reconhecendo o caráter discursivo que configura o ser humano desde a infância e as práticas por ele instituídas, e reconhecendo os processos de subjetivação que vêm se constituindo historicamente pelas práticas institucionalizadas, como o currículo escolar. É a partir de uma compreensão mais ampla sobre a infância, a cultura infantil e a constituição do “eu”, que são discutidas as possibilidades educativas que se

propõem ao enfrentamento das vontades de poder² que têm caracterizado os diferentes artefatos dirigidos à captura da infância³ a partir de sua educação desde a modernidade (BUJES, 2000; 2002).

Bujes (2000), apoiada nas formulações de Foucault, analisa como discursos ritualizados e ideias socialmente difundidas e aceitas acriticamente se convertem em obstáculos epistemológicos, impedindo avanços no conhecimento das formas específicas de poder e dominação exercidas sobre as crianças. Esses discursos manifestam uma vontade de poder que dá origem a estratégias (na forma de políticas, instituições, currículo etc.) para produzir determinado tipo de subjetividade. Por esse motivo, é importante o esforço para compreender o poder, “vendo-o como relações que se distribuem sob a forma de um quadriculado, ao qual nenhum de nós está imune, fatalmente capturados pelas suas redes” (p. 01).

Inferimos, então, que as práticas educativas enquanto práticas sociais, têm uma dimensão cultural que depende de significados e com eles estão estreitamente associadas. E, por isso, possuem um caráter constitutivo de identidades dos sujeitos envolvidos segundo os sentidos que se expressam nesse processo de acordo com os diferentes contextos. Conforme Hall (1997), a identidade emerge não de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito discursivamente construídas.

Dessa maneira, no campo da educação, os Estudos Culturais defendem que pessoas comuns, representantes do povo, possam ter seus conhecimentos validados e seus interesses contemplados através das práticas educativas. Isso significa influenciar na formação de identidades mais críticas e conscientes das sobredeterminações culturais que as condicionam (social e subjetivamente) e viabilizar a inserção e engajamento desses sujeitos na dinâmica de sociedades efetivamente democráticas. Os Estudos Culturais fornecem os subsídios para viabilizar a justiça curricular e a constituição de práticas pedagógicas menos excludentes,

² A autora utiliza o termo “vontade de poder” a partir das proposições de Foucault (1997), associando-o ao termo “vontade de saber”, para designar o desejo de regulação da infância presente em diferentes proposições e conhecimentos produzidos acerca da infância.

³ O termo “captura da infância” é utilizado pela autora em referência às diferentes tecnologias que o poder engendra para modelar a subjetividade infantil.

como propõem as perspectivas do currículo multicultural crítico⁴ (CANDAU, 2010; MOREIRA; CÂMARA, 2010; NEIRA, 2006; NEIRA; NUNES, 2009).

Com essas reflexões, realizamos uma pesquisa em (inter)ação⁵ com a intenção de favorecer uma educação democrática fundamentada nas teorizações dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, com o objetivo de acompanhar e analisar os aspectos didáticos que caracterizariam um currículo com essa perspectiva.

O multiculturalismo crítico na educação de crianças: uma experiência com a tematização da cultura corporal

A experiência foi desenvolvida entre julho de 2010 e junho de 2011 com uma turma de educação infantil que atendia 23 crianças entre 4 e 5 anos de idade, em escola da rede pública municipal de Aracaju - SE. A decisão de trabalhar com esse grupo deveu-se ao fato da docente, responsável pela turma estar, à época, desenvolvendo um projeto de ensino intitulado “Identidade: minha história conto eu”, sobre o qual tomamos conhecimento por meio de reportagem disponível no site da Secretaria de Educação do município. As perspectivas formativas anunciadas indicavam certa afinidade com aquelas que caracterizam um currículo multicultural crítico.

Já eram desenvolvidas práticas educativas atentas aos aspectos culturais da comunidade envolvida, considerando a diversidade que a compõe sob a justificativa de contribuir com a constituição identitária do “cidadão de direitos e deveres”. Por meio do projeto citado, a professora desenvolvia ações didáticas com os diferentes conhecimentos curriculares. Porém, após um período de observação e diálogo com a docente, tornou-se visível a polarização em torno de saberes intelectuais e historicamente valorizados pela cultura escolar, quais sejam, aqueles relativos à leitura, escrita e cálculo. Além disso, foi possível observar que os marcadores identitários como gênero, orientação sexual e etnia eram tratados de maneira ingênua, sem questionar as relações de poder que caracterizam diferenças entre grupos e perpetuam o domínio de alguns sobre os outros. Nesses casos, os discursos sobre as diferenças tendiam a reforçar estereótipos e representações folclorizadas que pouco ou nada contribuem com a constituição da democracia.

⁴ Aquele que valoriza a diversidade cultural do mundo contemporâneo nas práticas escolares e reconhece a tendência homogeneizante do atual contexto, mostrando que não é possível separar questões culturais, como a educação, o ensino e seus conteúdos, de questões de poder que tendem a fortalecer as culturas, identidades e perspectivas de grupos que se apresentam hegemônicos em detrimento da diversidade, por sua vez, subjugada à cultura dominante.

⁵ O conceito será definido nas páginas seguintes.

A professora da turma explicitou sua dificuldade de incluir nesse projeto o trato pedagógico dos conhecimentos da cultura corporal, apesar de reconhecer e ressaltar a sua contribuição para a constituição identitária almejada, nas suas palavras: dialogar com e sobre a diversidade cultural, estimular um autoconceito positivo por parte das crianças, promover o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, o conhecimento das crianças acerca de sua identidade pessoal, o conhecimento das letras, dos números e a escrita, especialmente do próprio nome, dentre outras.

Notamos de pronto o distanciamento existente entre as perspectivas do Projeto Identidade e os destaques feitos pela educadora com relação às possibilidades do trabalho da Educação Física, uma vez que explicitou sua preocupação com a realização de atividades que contribuíssem para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras. Soma-se a isso, o fato que essa compreensão da Educação Física tampouco dialoga com as perspectivas educacionais da escola, previstas no seu Regimento Escolar.

O panorama encontrado e o desejo expresso pela docente em ampliar sua formação e potencializar uma ação pedagógica comprometida com a democracia, de modo a incluir os conhecimentos da cultura corporal das crianças, implicou na realização da pesquisa em (inter)ação.

Como redimensionamento da pesquisa-ação, ao reconhecer as barreiras epistemológicas impostas por esta perspectiva metodológica em contraste com a fundamentação dos Estudos Culturais, a pesquisa em (inter)ação orientou a investigação sobre/com o currículo, observando-o como prática social. Elaboramos a metodologia da pesquisa em “(inter)ação” ao considerar a diversidade de sujeitos, compreensões e orientações culturais envolvidas no currículo e na investigação e, a partir do que foi constatado, criamos, definimos e materializamos cada ação. (SOUZA, 2012).

Buscamos observar como se entrecruzam os dispositivos que constituem a infância (ou um conceito sobre ela) e as práticas específicas, ou estratégias, que se dão na sua educação e/ou escolarização. Isso evidenciou a necessidade de considerarmos o currículo e sua sorrateira articulação como dispositivos de governo da infância, para daí pensarmos outras formas de organização curricular comprometida com o enfrentamento desse desejo de poder sobre a criança.

O currículo, segundo Popkewitz (1994, *apud* BUJES, 2000), é expressão de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões que constroem a razão e a individualidade. O currículo regula não apenas o que é compreendido cognitivamente, mas como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência do mundo social, ou seja, subjetividades.

A Educação Infantil, como dispositivo de infantilidade, a partir do seu currículo, exerce uma função estratégica. Ela materializa uma intervenção racional e organizada sobre a constituição dos sujeitos, que pressupõe a manipulação de relações de poder. O currículo “pode operar tanto para maximizar determinados resultados quanto para opor-se ou bloquear aqueles indesejados” (BUJES, 2000, p. 07). O currículo da Educação Infantil se inscreve na ordem do poder, por isso pressupõe mecanismos de resistência e transgressão, como também constitui-se em veículo de produção de modos de pensar e interagir. Articulado critica e conscientemente, age em favor de relações mais justas, considerando a criança em sua inteireza, como ser que tem seus modos particulares de ser e agir, produzindo cultura.

Essas reflexões nos conduziram a uma (inter)ação investigativa que aprofundou a discussão e fundamentação dos aspectos didáticos do currículo multiculturalmente orientado que possam contribuir na constituição da identidade democrática, buscando compreender esse processo na complexidade do contexto sociocultural que envolve os sujeitos infantes. Sem esquecer que o professor, as crianças, a gestão escolar, a secretaria de educação, a população, a família, a mídia, dentre outros, também interferem na construção do currículo e nas práticas educativas, direcionando perspectivas de formação e constituição identitária.

Pelo caráter discursivo e difuso de como esses elementos manifestam suas concepções e se legitimam nas práticas sociais, reconhecemos a impossibilidade de apreendê-los como variáveis da pesquisa. Mas não descartamos a pertinência de evidenciá-los como envolvidos na complexidade do fenômeno educativo para ampliar a compreensão e as possibilidades de uma educação que faça frente aos desafios que se nos impõem. A ação empreendida evidenciou aspectos relevantes no âmbito da pedagogia multicultural crítica e sua contribuição à constituição de identidades democráticas de crianças na tematização da cultura corporal.

Desde a aproximação com a escola, o processo de formação da professora, a elaboração e implementação do currículo multicultural crítico, como também nos procedimentos deste, a seleção de temas, as ações didáticas e as atividades desenvolvidas, tensionaram constantemente as relações de poder existentes mediante a escuta atenta e a valorização das vozes e expressões das culturas minoritárias, que caracterizaram a ação empreendida. Assim, relacionamo-nos com a escola, a professora e as crianças buscando desestabilizar a tradicional hierarquia que existe entre o universo acadêmico e a prática docente, bem como entre a prática docente e a/s infância/s. Isso foi notado pela professora que, nos primeiros meses de pesquisa, ressaltou a importância dessa postura para a construção coletiva objetivada.

Nessa perspectiva, a ação didática empreendida junto às crianças tematizou as manifestações culturais corporais de forma articulada às demais atividades que fizeram parte do projeto e, mais especificamente, a partir do tema “Direito ao lazer”, sugerido pela professora como desdobramento da discussão dos direitos da criança, que estava a desenvolver no momento da nossa chegada à escola.

As conversas com as crianças acerca de suas práticas de lazer no bairro permitiram perceber a inexistência de espaços públicos adequados, além da invisibilidade dessas práticas. Assim, o tema foi redimensionado para “Direito ao lazer: práticas corporais de rua e a utilização de espaços públicos”. Foram estudadas inicialmente as brincadeiras vivenciadas pelas crianças, em que observamos e discutimos relações de poder no tocante ao gênero e idade, o que viabilizava ou não a participação de crianças em brincadeiras dos grupos infantis com os quais se relacionavam, como a impossibilidade de meninas em brincar de futebol e de crianças pequenas participarem da brincadeira de elástico.

Em meio à tematização das brincadeiras vivenciadas descobrimos o “beik de Rusti Biber”⁶. O *break*, ao ser demonstrado por um garoto, como prática de lazer vivenciada com o irmão mais velho (já adulto), sinalizava a presença do *Hip Hop* no bairro. Ao ampliar as ações de mapeamento da cultura corporal das crianças, descobrimos a influência do *Hip Hop* na constituição de suas identidades, apesar de desconhecem as origens e perspectiva política do movimento e o associarem a representações hegemônicas na mídia internacional, como as danças do cantor Justin Bieber, que silenciam o engajamento político com o qual essa manifestação está comprometida.

Em meio ao aprofundamento e ampliação desses conhecimentos, apresentamos os quatro elementos do *Hip Hop* (grafite, *rap*, *DJ* e *MC's*) e buscamos valorizar a produção cultural local. As crianças conheceram *raps* produzidos por jovens aracajuanos que tematizavam as injustiças vividas nas periferias da cidade e contataram jovens grafiteiros do bairro que, com autorização do Conselho Escolar, fizeram um grafite num dos muros internos da escola. Percebemos, ainda, a pertinência de articular o engajamento político em defesa da justiça social ao questionamento das condições de lazer no bairro. Visitas a praças públicas em bairro vizinho e no próprio bairro para comparação das condições de uso existentes forneceram os instrumentos para a luta das crianças em defesa de melhorias na praça de seu bairro, que sugeriram escrever uma carta ao prefeito da cidade solicitando as reformas necessárias para garantir o lazer de crianças, jovens e adultos do bairro. A professora engajou-

⁶ Fala de uma criança da turma referindo-se ao “*break* de Justin Bieber”.

se nessa tarefa. A carta foi escrita coletivamente e um abaixo-assinado com as reivindicações das crianças, apoiadas por assinaturas dos colegas das demais turmas da escola, foi entregue ao Secretário municipal de esporte e lazer finalizando o percurso formativo desenvolvido.

As atividades desenvolvidas articularam conhecimentos de diferentes disciplinas curriculares e envolveram vivências das práticas corporais tematizadas, ouvir, interpretar e cantar músicas, elaboração de mixagem de músicas coletivamente através dos sons do corpo, expressões por meio de desenhos e pinturas a dedo, rodas de conversa, discussão em grupo, elaboração coletiva de regras para as brincadeiras visando favorecer a possibilidade de participação de todos, tomadas de decisões coletivas, eleição de representantes de turma, elaboração de textos coletivos que foram registrados graficamente pela professora, compartilhamento de saberes e trocas de experiências e conhecimentos. As expressões orais e pictóricas das crianças, bem como atitudes demonstradas ao longo do trabalho pedagógico permitiram a avaliação da aprendizagem e dos efeitos da pedagogia multicultural crítica na constituição identitária dos sujeitos envolvidos.

Algumas análises sobre a mediação multicultural crítica

Tanto na prática empreendida junto às crianças, como naquelas junto à docente desenvolvemos um processo educativo pautado no mapeamento, tematização, aprofundamento, ampliação, resignificação e avaliação (NEIRA, 2007; 2011). Além disso, houve a preocupação com a vivência da experiência democrática e com o questionamento das relações de poder que implicavam as práticas educativas e as interações sociais de um modo geral.

Ao longo dessa empreitada, como forma de potencializar a experiência democrática por parte das crianças e da professora, analisamos o papel de Outro a que as crianças têm historicamente sido submentidas. As representações, valores, ideias e anseios das crianças mobilizaram ações didáticas desde a definição do tema a ser trabalhado até as manifestações da cultura corporal estudadas. Isso ocorreu a partir da reflexão crítica da docente, sob o apoio da pesquisadora, em diálogo com o projeto pedagógico da instituição e a perspectiva de contribuir com a constituição de identidades democráticas.

Como efeito das ações que se organizavam inspiradas no multiculturalismo crítico, acompanhamos o desenvolvimento de posturas mais sensíveis entre as crianças no tocante à diversidade em relação aos marcadores sociais tematizados, como a questão do gênero, a etnia negra e a pessoa com deficiência, devido às questões suscitadas pelas próprias crianças tendo

em vista suas experiências cotidianas dentro e fora da escola. Quanto às representações acerca das manifestações da cultura corporal estudadas, as crianças apresentaram ampliações. Para além da apropriação dos procedimentos da prática a elas imanente, fundamental para que cada criança se sentisse incluída no grupo pelo compartilhamento dos saberes, notamos a ressignificação de conceitos inicialmente reduzidos, sob influência de valores hegemônicos apropriados no decorrer das interações com os discursos em circulação no bairro e na mídia. Outro efeito importante na constituição identitária das crianças foi o engajamento político em defesa da justiça social, tanto para defender direitos comuns a qualquer pessoa, quanto para lutar por melhorias nas suas próprias condições de vida, uma vez que compunham, pela condição socioeconômica, um grupo minoritário, excluído das políticas públicas mais amplas da sociedade arcajuana.

A prática pedagógica empreendida, marcada pelo viés crítico, empreendeu um diálogo atento entre as práticas corporais estudadas e os aspectos sociais, históricos e culturais que caracterizavam o contexto no qual essas manifestações ocorrem. Valorizamos a dimensão expressiva do movimento, entendendo-o como linguagem, por meio da qual os indivíduos se comunicam e se expressam como sujeitos. Dessa maneira, ao incorporar sob a perspectiva do multiculturalismo crítico, a tematização da cultura corporal, o currículo em questão efetivou-se como uma política cultural que atuou tanto como campo de produção ativa de cultura, quanto como campo contestado.

No decorrer dessa empreitada foi fundamental aguçar a formação da docente por meio de uma experiência crítica e reflexiva, que confrontou os conhecimentos sobre o currículo e as especificidades da tematização da cultura corporal na perspectiva assumida, com os aspectos socioculturais que condicionavam sua prática profissional e social. O processo paralelo de formação da professora possibilitou-lhe ressignificar sua compreensão acerca das práticas corporais no currículo da Educação Infantil, especialmente em relação às brincadeiras.

A experiência com o currículo multicultural crítico, incluindo o processo de formação da docente, promoveu a ressignificação do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil, uma vez que a docente apresentava inicialmente uma visão de trabalho corporal fundamentada na perspectiva psicomotora. Isso se torna politicamente relevante por viabilizar uma ampliação do conhecimento acerca da prática pedagógica crítica e, conseqüentemente, maior coerência das ações empreendidas nesse sentido, quando as práticas corporais são tomadas na sua interação com a cultura, como formas de manifestação da linguagem, ou seja, a cultura corporal (NEIRA, 2007).

O reconhecimento dessa interação entre as manifestações da cultura corporal e o contexto cultural, a partir da fundamentação dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, permitiu ainda a ampliação da compreensão acerca da constituição identitária das crianças. Inicialmente, esta era mais restrita à dimensão pessoal, de cada indivíduo, e a aspectos mais práticos e imediatos, como a compreensão e escrita do próprio nome, nome dos integrantes da família e algum conhecimento sobre o bairro.

A docente passou a compreender e empreender práticas educativas em reconhecimento do caráter histórico e cultural que constitui a pessoa como sujeito (HALL,1997). Ao compreender isso, como também as características do atual contexto sociocultural, a docente adotou uma postura ativa e consciente em favor de práticas que zelavam pela radicalização da experiência democrática junto às crianças. Isso por entender que as práticas escolares também atuam na configuração das suas identidades.

Nesse sentido, perceptivelmente as práticas desenvolvidas, tanto aquelas relativas à formação da docente, como aquelas junto às crianças promoveram, em algum nível, mudanças subjetivas, na identidade de cada uma delas. Esse é o fundamento da pedagogia multicultural crítica, atuar em favor de identidades democráticas (CANDAU, 2010).

Considerações

Com a experiência relatada, acreditamos ter apoiado a prática pedagógica tal como sugere Larrosa (2006) para a educação de crianças, como prática de diálogo, mais plural, aberta e, porque envolvida implicitamente com a formação, articulada à justiça. Em relação a esta última, inferimos, com o auxílio do autor, que o ensino, que tem o poder de mudar, não é aquele que se dirige diretamente à criança, ao adolescente, ou ao docente etc., dizendo-lhe como deve ser, como ele tem que ver o mundo e o que deverá fazer. Não é aquele que lhes oferece uma imagem do mundo, nem o que lhe dita como deve interpretar a si mesmo e às suas próprias ações, tampouco é aquele que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesmo. A função do ensino consiste em violentar e questionar o conhecimento, trivial e fossilizado, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, algo que se impõe sem reflexão, posto que naturalizado.

Ao compreender a criança como um sujeito que se constitui culturalmente, uma vez que a subjetividade se constrói na experiência concreta que compreende as relações culturais e que a história aqui contada é apenas um pequeno capítulo da vida daquelas e da professora,

acreditamos que as ações didáticas empreendidas junto a elas contribuíram na constituição de identidades democráticas. Ganha importância a realização dessa investigação, alicerçada nas teorizações pós-críticas, por possibilitar a compreensão das relações de poder que interferem na constituição identitária das crianças por meio do currículo e das práticas educativas que tematizam a cultura corporal.

Assim, como a constituição identitária é um processo discursivo e contínuo ao longo da vida, levantamos a necessidade de permanente discussão acerca do currículo escolar e das práticas empreendidas ao longo da escolarização de crianças em vista de uma pedagogia que melhor atenda à diversidade cultural para uma sociedade mais democrática e melhores condições de vida para todos. A experiência narrada demonstrou que a pedagogia multicultural crítica, apoiada no campo teórico dos Estudos Culturais, pode ser uma alternativa para a mediação da relação infância e cultura na escola, e, nesse sentido, apresenta-se como conhecimento necessário ao longo da formação docente.

REFERÊNCIAS

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: malhas do poder. **Educação & Realidade**, v. 25, n.1: Os nomes da infância, p. 25-44, dez./jan./jul. 2000.

_____. **O currículo da educação infantil como dispositivo pedagógico**. Canoas: Ulbra/Programa de Pós-Graduação em Educação. Trabalho apresentado no IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Florianópolis: UFSC, nov. 2002.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 2. v. 22. p. 15-46 jul./dez. 1997.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p.156-167. mai/jun/jul/ago, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NEIRA, M. G. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 5. n. 2. p.75-83, 2006.

_____. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção ideias em Ação)

_____. **Educação Física**. v. 8. São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção A reflexão e a prática no ensino)

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

SOUZA, M. M. N. “**Minha história conto eu**”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.