

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARÍLIA MENEZES NASCIMENTO SOUZA

**“Minha história conto eu”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da
Educação Infantil**

São Paulo

2012

MARÍLIA MENEZES NASCIMENTO SOUZA

**“Minha história conto eu”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da
Educação Infantil**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como parte dos
requisitos necessários à obtenção do grau de Mestra
em Educação.

Área de concentração:
Didática, Teorias de Ensino e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.0 Souza, Marília Menezes Nascimento

S729m “Minha história conto eu”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil / Marília Menezes Nascimento Souza; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo: s.n., 2012.
292 p. ils.; apêndice

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Educativas) - -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Cultura Corporal 2. Currículos e Programas 3. Educação Infantil 4.
Multiculturalismo I. Neira, Marcos Garcia, orient.

Nome: Souza, Marília Menezes Nascimento

Título: “Minha história conto eu”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Às crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentam as escolas públicas no Brasil, este é um pequeno esforço que intenta contribuir com as práticas educativas que lhes são dedicadas.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Marcos Garcia Neira, pela confiança, compreensão, presença e diálogo constante no decorrer de toda a trajetória desta pesquisa e por, através de sua prática engajada, ser verdadeiro exemplo de que outras atitudes, mais democráticas, são possíveis na formação de pessoas, seja na Educação Básica ou na formação docente.

Às professoras Roseli Fishmann, Elba de Sá Barreto e Kátia Rúbio, que durante a trajetória do mestrado, com as provocações pertinentes ao estudo nas disciplinas, contribuíram com o aguçamento das minhas inquietações e ampliaram as possibilidades de reflexão acerca de uma pedagogia politicamente engajada.

Aos professores Dra. Márcia Gobbi – FEUSP e Dr. Osvaldo Luiz Ferraz – EEFUSP, pela participação na banca de defesa e pelas importantes contribuições no exame de qualificação deste estudo.

Às crianças que participaram deste estudo e com suas expertises me ensinaram sobre o ensino na Educação Infantil.

Às professoras Pérola e Esmeralda pela confiança na realização deste estudo e pela abertura ao diálogo que me permitiu tantas aprendizagens.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Recanto Encantado e todo seu corpo docente e equipe gestora que abriram as portas da instituição para a realização deste estudo e no seu desenvolvimento tornaram-se verdadeiros parceiros.

A meus pais, Antônio José e Maria da Conceição, e ao meu irmão Pedro Ivo, pela compreensão da ausência e apoio incondicional em todos os passos que culminaram na conclusão do mestrado.

Ao meu esposo pelo carinho, compreensão e força fundamentais para que essa trajetória fosse concluída.

À professora Esp. Natali Carvalho, que gentil e respeitosamente realizou a correção gramatical do texto deste estudo.

À professora Msc. Jane dos Santos pela colaboração na tradução do “Abstract”.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar – CNPq/FEUSP, pela oportunidade do diálogo e aprendizagem... Mais que isso, por serem verdadeira inspiração, parceiros na luta por uma pedagogia comprometida com a justiça social.

Aos colegas Marquinhos Ribeiro, Natália Gonçalves, Simone Alves, Carin Moraes e Camila Aguiar, pelo acolhimento sincero no GPEF e pelas profundas conversas e reflexões, ainda que

à distância, acerca da Educação e da Educação Física organizadas como política de enfrentamento às hegemonias injustas.

À colega Cindy Siqueira, pela generosa oportunidade de acompanhar suas aulas na Educação Básica e pela paciência em discutir a respeito de suas práticas. Também, pelo acolhimento no GEPEF e pelas caronas de retorno ao final de cada encontro que tive a oportunidade de participar.

Aos colegas professores com quem pude interagir ao longo da minha trajetória como docente, pela oportunidade da troca, da parceria ou até mesmo pela resistência que me permitiram ora investir em práticas pouco convencionais no currículo escolar, ora questionar e duvidar das ações já naturalizadas na escola pública e ousar trilhar o caminho acadêmico buscando novas reflexões e possibilidades para contextos aparentemente estéreis.

Aos alunos e alunas de sempre que me apresentam diariamente desafios que me fazem refletir e na trajetória acadêmica a interlocução necessária para o enfrentamento que se faz urgente na prática pedagógica na Educação Básica.

A todos os professores que acreditam em uma educação e Educação Física engajadas na constituição de identidades e sociedades democráticas e trabalham no plano teórico e prático para sua efetivação. Somos parceiros nessa luta.

Ao professor Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos, pela importante contribuição na minha formação inicial e pelo constante apoio para o prosseguimento da trajetória acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro à realização desta pesquisa entre os meses de abril e agosto de 2010.

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

RESUMO

SOUZA, Marília Menezes Nascimento (2012). “Minha história conto eu”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Ao confrontarmos a configuração da cultura corporal e da Educação Física no contexto escolar brasileiro e sergipano com as necessidades educacionais contemporâneas, em meio à globalização neoliberal e às relações de poder inerentes, percebemos a urgência da realização de pesquisas que subsidiem uma pedagogia politicamente engajada com a diversidade cultural e a justiça social. Ao propor ações nessa perspectiva, os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico evidenciam a necessidade de investigar os aspectos didáticos que demarcam a prática pedagógica orientada nessa perspectiva, com intuito de embasar o diálogo com a diversidade cultural no currículo escolar. Em julho de 2010, conhecemos o “Projeto Identidade: minha história conto eu”, desenvolvido em uma escola da rede pública municipal de Aracaju ao longo daquele ano letivo com uma turma da Educação Infantil, cujas perspectivas formativas eram semelhantes. As práticas educativas desenvolvidas inicialmente pelas professoras-coordenadoras do Projeto não incluíam a tematização da cultura corporal com vistas à constituição identitária democrática, apenas como prática de recreação livre e instrumento para trabalhar habilidades de leitura, escrita e ordenação numérica, por vezes fomentando identidades autoritárias e silenciando as minoritárias. O panorama encontrado e o desejo expresso pelas docentes em ampliar sua formação e potencializar uma ação pedagógica comprometida com a democracia, de modo a incluir os conhecimentos da cultura corporal, implicou a realização desta investigação. O objetivo foi identificar, evidenciar e analisar os aspectos didáticos que demarcam o processo de elaboração e implementação de um currículo multicultural crítico que problematizou a cultura corporal com vistas à constituição de identidades democráticas, ao longo de um semestre letivo. As barreiras epistemológicas impostas, em contraste com a fundamentação dos Estudos Culturais, oportunizaram redimensionar as formas de investigar sobre/com o currículo, observando-o como prática social. Assim, elaboramos a metodologia da pesquisa em “(inter)ação” ao considerar a diversidade de sujeitos, compreensões e orientações culturais envolvidas num currículo e na investigação e, a partir do que foi constatado, criamos, definimos e materializamos cada passo ou ação. Participaram do estudo as duas professoras-coordenadoras do Projeto Identidade, as 23 crianças da turma investigada e o coordenador geral da instituição. Para coleta de dados,

utilizamos entrevistas semiestruturadas, observações com registros em diário de campo e registro de imagens através de fotos e vídeo. A ação envolveu estudo de formação da professora, planejamento e implementação da prática multicultural crítica. Os dados foram analisados mediante os procedimentos da descrição crítica com inferências. Tanto o currículo empreendido, como o processo formativo da docente, foi marcado por ações didáticas de caráter crítico que envolveram mapeamento, tematização, aprofundamento, ampliação, ressignificação e avaliação dos conhecimentos da cultura corporal das crianças, numa pedagogia que se desenvolveu como prática de diálogo aberto e plural em interação com as questões socioculturais que afetam a vida dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Cultura corporal. Currículo. Educação Infantil. Identidade. Multiculturalismo crítico.

ABSTRACT

SOUZA, Marília Menezes Nascimento (2012). “I tell my story”: critical multiculturalism and physical culture in the curriculum of childhood education. Master’s Dissertation, Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo.

As we confront the configuration of physical culture and Physical Education in the school context of Brazil and Sergipe with the educational contemporary needs, in the midst of neoliberal globalization and the inner power relations, we can observe how urgent it is to develop researches which subsidize a pedagogy politically engaged with cultural diversity and social justice. In proposing actions from this perspective, Cultural Studies and critical multiculturalism bring to light the need to investigate the didactic aspects which distinguish the pedagogical practice oriented in this perspective, aiming to base the dialogue with the cultural diversity in the school curriculum. In July 2010, we came to know “Project Identity: I tell my story” developed in a public school in the city of Aracaju along that school year with a group of childhood education, whose educational views were similar. The educational practices originally developed by the teachers-coordinators of the Project did not include the theme of physical culture aimed at developing democratic identity, just as the practice of free recreation and tool for working skills of reading, writing and ordering numbers, sometimes fostering authoritarian identities and silencing minorities. The scenario we found and the desire expressed by the teachers to broaden their education and enhance pedagogical action committed to democracy, in order to include knowledge of physical culture, led to the realization of this research. The objective was to identify, highlight and analyze the didactic aspects that mark the process of designing and implementing a critical, multicultural curriculum that examined physical culture aimed at developing democratic identity, over a semester. The epistemological barriers imposed, in contrast with the theoretical fundamentals of Cultural Studies, made it possible to resize forms to investigate on/with the curriculum, observing it as a social practice. Thus, we developed the research methodology in “(inter) action” when considering the diversity of subjects, cultural understandings and guidelines involved in a curriculum and in the research and, from what was found, we created, defined and materialized every step or action. The study had the participation of the two teachers-coordinators of project Identity, the 23 children in the class investigated and the general coordinator of the institution. For data collection we used semi-structured interviews,

observations with record in field diary and record of images using photos and video. The action involved the study of teacher training, planning and implementation of critical multicultural practice. The data were analyzed using the procedures of critical description with inferences. Both the curriculum undertaken and the formative process of the teacher were marked by didactic actions of a critical nature that involved mapping, thematization, deepening, widening, reframing and assessment of knowledge of the physical culture of children, in a pedagogy that developed as a practice of open and plural dialogue in interaction with the socio-cultural issues that affect the lives of the subjects involved.

Keywords: Physical Culture. Curriculum. Childhood Education. Identity. Critical multiculturalism.

SUMÁRIO

Para início da história: aspectos introdutórios e conceituais	14
1 Educação Infantil: histórias que se cruzam, práticas que se instituem, sujeitos que se constituem	35
1.1 Por uma pedagogia de diálogo com a infância	42
2 Multiculturalismo crítico e currículo escolar: uma política de valorização de histórias	54
2.1 A Cultura Corporal no currículo multicultural crítico	65
3 Configurando a trama: aspectos metodológicos	75
4 Conhecendo histórias e contextos	82
4.1 A escola e o bairro	82
4.1.1 A violência e a rotina escolar	87
4.1.2 A equipe gestora e sua atuação na escola	91
4.1.3 As aulas de Educação Física na escola	96
4.2 O “Projeto Identidade: minha história conto eu”	101
4.3 As crianças	109
4.4 As professoras e suas práticas pedagógicas	112
4.5 “O que não estiver na fala, vai estar na prática”: a prática pedagógica empreendida pela professora Pérola	115
5 Cenas em (inter)ação: estudo, elaboração e implementação do currículo multicultural crítico	130
5.1 Episódios de uma novela escrita a cinquenta mãos: o entrecruzar de gentes constituindo histórias	139

5.1. 1 Episódio: “O que é ter direito ao lazer?” – Os primeiros vislumbres e mais alguns passos	141
5.1.2 Episódio: “O ‘beik de Rusti Bibir””	151
5.1.3 <i>Break</i> : de Justin Bieber no DVD ao movimento <i>Hip Hop</i> e sua manifestação no bairro	165
5.1.4 Episódio: Futebol: entre as manifestações do bairro e da televisão	187
5.1.5 Episódio: A praça como espaço público de lazer: reconhecendo e reivindicando direitos	227
6 O fim da novela não é o fim da(s) história(s): considerações transitórias	275
Referências	283
Apêndice	289

PARA INÍCIO DA HISTÓRIA: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS E CONCEITUAIS

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 como indicam os Estudos Culturais.

Diante disso, a discussão sobre essas práticas, deve necessariamente passar pela discussão sobre o currículo, de que maneira o currículo, enquanto 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 da diversidade cultural a valores e culturas hegemônicas, provocando injustiça social e condições de vida adversas para grande parte da população mundial, é imprescindível que toda essa discussão tome por base questões mais amplas que envolvam a constituição identitária dos sujeitos.

Compreender a escola como espaço de formação também participante desse processo, 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.

Nesse sentido, a discussão sobre as perspectivas da educação escolar tem como eixo central a cultura. 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 viabilização do acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade às novas gerações, 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.

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 dentro de si certas pressuposições psicológicas acerca da natureza do sujeito individual e da própria formação do “eu” e vice-versa.

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.

Paralelamente a essas considerações, o autor reflete acerca de como tem se configurado a cultura na contemporaneidade. Desde o século XX vem ocorrendo uma “revolução cultural” no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido através das tecnologias e da revolução da informação. Estamos vivendo uma globalização em todos os campos da vida social. Estas mudanças culturais globais estão criando uma rápida mudança social e, na mesma medida, sérios deslocamentos culturais.

Pautado nas considerações de du Gay (1994), Hall destaca que, com esse processo de globalização, a vida local é inerentemente deslocada. O local não tem mais identidade “objetiva” fora de sua relação com o global e um efeito dessa compressão espaço-tempo é a tendência à homogeneização condicionada por relações de poder estabelecidas por meio de uma cultura mundial ocidentalizada.

Segundo o autor, as consequências dessa revolução cultural global não são uniformes nem facilmente previsíveis. Uma das características desses processos é que eles são mundialmente distribuídos de forma muito irregular e suas consequências são profundamente contraditórias. Isso favorece a valorização e expansão de culturas dominantes e enfraquecendo as sociedades mais antigas e em desenvolvimento, na definição de seus

próprios modos de vida e do ritmo e direção do desenvolvimento, caracterizando uma condição de dominador e dominado.

Entretanto, há diversas tendências contrapostas que impedem que o mundo se torne um espaço culturalmente uniforme e homogêneo. “A cultura global precisa da diferença para prosperar [...]. É, portanto, mais provável que produza ‘simultaneamente’ *novas* identificações ‘globais’ e *novas* identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea” (HALL, 1997, p. 17). O resultado desse “mix cultural” pode ser a criação de alternativas híbridas, que sintetizem elementos de diversas culturas, mas não redutíveis a nenhuma delas – como ocorre com as sociedades multiculturais, culturalmente diversificadas, criadas pelas grandes migrações ocorridas ao longo do século XX.

Toda essa 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. Desse modo, nos anos 1960, surge 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 a diversidade cultural e as relações de poder existentes entre as diferentes culturas da atual sociedade globalizada. Entretanto Johnson (2004) sugere que o termo “cultura” possui valor como lembrete, mas não como categoria precisa à qual os Estudos Culturais dizem respeito. Em seu lugar, apresenta como termos-chave “consciência” e “subjetividade”, vistos como elementos constituídos culturalmente no seio das relações sociais, sem perder o viés da individualidade que permite aos sujeitos recriarem suas representações e assim, suas formas de (inter)agir com a cultura.

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,

como propõem as perspectivas do currículo multicultural crítico¹ (CANDAU, 2010; MOREIRA; CÂMARA, 2010; NEIRA, 2006; NEIRA; NUNES, 2009a).

Em meio a esse contexto, a Educação Física escolar vem passando por um momento de transição. O trabalho pedagógico fundamentado na perspectiva da iniciação e treinamento desportivo, bem como aquele pautado nas perspectivas psicomotoras e desenvolvimentista já não se sustenta, entretanto o ensino contextualizado com os aspectos socioculturais, amplamente divulgados na academia, ainda não se estabeleceu (BRACHT, 2007, 2011).

Sua prática, antes vista como atividade complementar à formação dos indivíduos na Educação Básica, foi legalmente redefinida, através da Lei 9.394 (BRASIL, 1996) passando a figurar como componente curricular obrigatório. Desde então, a Educação Física foi oficialmente reconhecida como contribuinte para a formação dos educandos, por viabilizar o acesso, problematizar, tematizar, apresentar e discutir junto às novas gerações, os conhecimentos pertencentes à cultura produzida pela humanidade, qual sejam aqueles relativos ao patrimônio cultural corporal.

O novo *status* demanda uma reconfiguração das ações didáticas de acordo com as especificidades do componente e em consonância com as perspectivas da escola expostas em seu Projeto Político Pedagógico. Entretanto, tal como ocorre com as demais práticas sociais, o ensino da Educação Física carrega sentidos atrelados aos aspectos culturais do contexto onde se expressa, assim como à dinâmica social e àquilo que se expõe como necessidades educacionais, segundo as compreensões de mundo, sujeito e educação hegemônicas em momentos sócio-históricos específicos.

Esses momentos não são estanques. Eles compreendem uma dinâmica de relações complexas que ganham sentido nas práticas sociais e nas representações subjetivas dos sujeitos. Considerada a inevitabilidade do caráter discursivo a elas imanente, a dimensão cultural da qual essas práticas são constituintes e/ou constituídas carrega relações de poder, que frequentemente estão orientadas para a manutenção da cultura hegemônica (HALL, 1997).

Porque dinâmicas, complexas e atreladas ao aspecto cultural, essas relações não podem ser compreendidas como unidirecionais, nem tampouco como dadas. São construídas

¹ 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.

socialmente através de processos de expressão e ressignificação e guardam em si forças contraditórias e/ou de resistência que, de algum modo, regulam e redirecionam os rumos das relações. Dessa forma, possibilita novos sentidos, novas necessidades à dinâmica cultural e, assim, o surgimento de novas ou outras culturas que precisam ser reconhecidas sob pena de se configurar uma sociedade marcada pelo preconceito e exclusão.

Consideradas as assertivas acima, é lícito dizer que, de um modo geral, a Educação Física, materializada nas escolas brasileiras, retrata a superposição de influências sócio-históricas marcadas pela lógica capitalista moderna. Comumente, apela para práticas voltadas ao desenvolvimento físico e à formação técnica em modalidades esportivas, refletindo certa ordenação e padronização do corpo segundo critérios de eficiência e rendimento ou ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras e recreação livre, adotando uma visão compensatória do trabalho cognitivo promovido pelas demais atividades escolares (BRACHT, 2007, 2011; MELO, 2006; NEIRA; NUNES, 2009a; SOUZA, 2008).

Em observação ao caráter constitutivo dessas práticas, notamos que as relações nelas estabelecidas, consciente ou inconscientemente, configuram um projeto de formação de sujeitos alicerçado na consolidação de identidades pertinentes à cultura neoliberal. Identidades alheias ao contexto onde essas relações acontecem e, porque alheias, subjugadas às possíveis regulações e restrições de atuação e inserção social inerentes às relações assimétricas características da cultura hegemônica, que repercutem negativamente numa sociedade que se pretende democrática (NEIRA; NUNES, 2009a).

Desse modo, identificamos na atualidade uma problemática para o ensino da Educação Física que atinge as diferentes etapas da Educação Básica. As determinações legais anunciam a necessidade de um ensino inserido na proposta pedagógica da escola e, ao mesmo tempo, apoiada nos princípios e fins da educação apontados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Ademais, as demandas educacionais provenientes das consequências das relações socioeconômicas, no contexto global atual, expõem a necessidade de um ensino através da socialização da cultura corporal numa perspectiva crítica, a fim de viabilizar a constituição de identidades democráticas e efetivamente inseridas na sociedade da qual são partícipes. Mas

havemos de considerar que as práticas educativas ainda carregam as determinações de outrora e parecem fortalecidas pelos valores e conceitos que povoam a paisagem neoliberal mundial.

As discussões de Sacristán e Pérez Gómez (2000) acerca da função social da escola suscitam que é preciso compreender que os mecanismos de socialização do conteúdo cultural de que a escola se utiliza estão condicionados à dinâmica social hegemônica do meio em que ela está inserida. No cenário social contemporâneo, marcado pela globalização numa perspectiva neoliberal, onde as fronteiras culturais diminuem aumentando as interinfluências e os mecanismos de poder não só entre grupos econômicos, mas também entre grupos étnicos, culturais e entre as nações, vemos a escola sendo tensionada a reproduzir a mesma lógica na formação dos seus alunos.

Isso se apresenta em diversos aspectos que compõem a rotina escolar, indo desde a organização dos currículos formais (com a seleção de conteúdos e definição de ações didáticas) à materialização das práticas pedagógicas e às relações estabelecidas nesse contexto (entre professores, entre professor e aluno, entre os professores e os saberes, entre os alunos e os saberes tematizados, entre escola e comunidade, etc.) (GIROUX; SIMON, 2008; MOREIRA; SILVA, 2008).

Moreira e Silva (2008) chamam a atenção para o quanto as relações de poder existentes na dinâmica social pós-revolução industrial se reproduzem nas práticas escolares. Isso contribui para a manutenção do *status quo*, com a valorização ou foco da socialização dos saberes historicamente construídos na preparação técnica dos estudantes para o mercado de trabalho. Nesse sentido, destacam a relação entre currículo e ideologia, ou seja, a existência de ideias interessadas que transmitem uma visão de mundo social vinculada a interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social, implícitas em rituais, práticas, dispositivos materiais como arranjos especiais etc., além da própria materialidade dos signos e da linguagem.

Diante disso, é urgente a necessidade de compreendermos e aprendermos sobre as formas pelas quais os conhecimentos e práticas transmutados e materializados no currículo escolar atuam para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educativas. Isso, conforme os autores, implica levantarmos a questão da ideologia, ou das relações de poder que condicionam o currículo.

Para que a escola possa cumprir sua função educacional comprometida com a justiça social e a constituição de identidades democráticas, é importante que os sujeitos envolvidos no processo de organização curricular estejam atentos às relações de poder que o condicionam. Neste caso, estamos falando de uma perspectiva crítica, em que a própria

educação e o currículo, em especial, são vistos como envolvidos com o processo cultural, ou melhor, com uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados. O que implica um processo contínuo de formação de professores pautado numa perspectiva crítica e reflexiva, através da qual eles possam, inclusive, se perceberem como seres culturais, sujeitos às diversas determinações que caracterizam as relações na contemporaneidade.

Segundo Sacristán e Pérez Gómez (2000), o currículo escolar caracteriza-se como um processo pedagógico e social em que a cultura acadêmica é apenas uma parte. Há uma ligação íntima entre as práticas escolares e as práticas culturais vivenciadas no contexto social. Quando a construção do currículo se dá de modo não reflexivo, corre-se o risco de reproduzir a lógica arrevesada e avassaladora que tanto tem massacrado culturas, comunidades e sujeitos que se apresentam na condição de dominados, subordinados.

Para Silva (2002, p. 105), o currículo “é uma decisão moral, ética e política de cada um de nós”. Ele carrega valores que se materializam nas abordagens pedagógicas e em toda a dinâmica de relações estabelecidas no espaço e no tempo escolar e condicionam a formação dos indivíduos. Assim, para o autor, a questão do currículo, ou do “quê” e “como se ensina”, está articulada à questão de “que indivíduos se pretende formar”.

Para tanto, consideramos a necessidade de levar os estudantes à percepção da complexidade que compreende o ser humano no mundo para oferecer-lhes os subsídios que possibilitem a participação ativa na complexa dinâmica social que os envolvem. Desse modo, é necessário orientar o processo de formação na Educação Básica, desde a Educação Infantil, considerando os aspectos sócio-históricos que condicionam a vida dos sujeitos na contemporaneidade. Diante da diversidade cultural e da política neoliberal que compõem as várias sociedades e complexificam as relações de poder e dominação de alguns grupos sobre os demais, influenciar a formação crítica dos sujeitos para que atuem solidariamente numa sociedade multicultural e cada vez mais global é um grande desafio para a educação escolarizada.

Historicamente, as transformações sociais e as correntes didáticas daí eminentes repercutiram nas teorizações e práticas da Educação Física escolar. Cabe ao professor reconhecer na especificidade de sua disciplina como parte do processo de formação a que se destina a Educação Básica e, assim, elaborar e desenvolver o currículo conforme as necessidades educacionais que se insurgem como desafios no contexto da dinâmica social vivida na contemporaneidade. Caso isso não ocorra, segundo Neira e Nunes (2006), o simples

consumo dos produtos da cultura motora durante as aulas não permitirá aos alunos criticar, criar, agir e transformar, apenas perpetuarão sua condição.

Apoiados nas discussões de Silva (1996), os autores reforçam a concepção de que o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, “mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 191). Os saberes que se concretizam no currículo são, então, como “matérias-primas de criação, recriação e, sobretudo, contestação e transgressão” (p. 192). Nessa perspectiva, dialogamos com as crianças, jovens e adultos não como objetos inertes, alheios à dinâmica cultural que os envolvem. No processo de ensino para a cidadania e vivência democrática, é preciso entender e materializar, por meio das ações didáticas, a noção de que ao mesmo tempo somos constituídos pela cultura e constituímos-la, configurando um currículo que se empreende como política cultural de enfrentamento à diferença, enquanto desigualdade e injustiça social, ainda hegemônicos nestes tempos.

Neira e Nunes (2006) encontram respaldo nas reflexões de Garcia (1995) ao afirmarem a necessidade de criticar/desconstruir o modelo neoliberal em curso, que exclui grandes contingentes da população e, criar uma sociedade que se pautar pela inclusão de todos, independentemente de sua classe social, gênero, raça e etnia. São esses os fundamentos para construir um currículo multicultural crítico na Educação Física. Tal currículo tem como prioridade a construção de uma sociedade multicultural em que “a diferença não será mais um estigma, assumindo a sua enriquecedora potencialidade” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 198), o que permite a todos os envolvidos nesse processo de formação perceberem-se como sujeitos capazes e dignos, oferecendo bases para uma participação mais ativa na sociedade.

É importante atentar para a importância de uma Educação Física que valorize a dimensão expressiva do movimento, entendendo-o como linguagem. É por meio da linguagem que os indivíduos se comunicam e se expressam enquanto sujeitos num contexto social. Essa valorização, conforme os autores supracitados, só poderá ocorrer no diálogo entre as manifestações da cultura corporal e os aspectos sociais, históricos e culturais que caracterizam o contexto no qual essas manifestações ocorrem. Ao considerar a amplitude das diferentes manifestações da cultura corporal (lutas, jogos, esportes, ginástica e danças), a comunidade escolar deverá selecionar quais serão estudadas nos diferentes níveis educacionais (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), levando em consideração as características da comunidade expressas no Projeto Político Pedagógico e as necessidades que implicam as condições de vida daqueles sujeitos.

Politicamente engajadas com a diversidade cultural e com a justiça social, as bases teóricas dessa intervenção, os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico, possuem uma dimensão política de respeito, valorização e diálogo entre as diferentes culturas. Ou seja, condições para que se resguarde o direito de expressão das diferenças, um princípio fundamental à constituição de uma sociedade efetivamente democrática, a partir da formação de identidades e/ou personalidades democráticas.

Experiências relatadas por autores com o currículo multicultural da Educação Física têm mostrado efeitos reflexos na formação dos sujeitos envolvidos que atendem às características culturais das comunidades situadas nas periferias das cidades da região metropolitana de São Paulo e se mostram afins a um projeto de educação que reconhece e valoriza a pluralidade cultural como eixo norteador da constituição identitária a ser influenciada pelo currículo (NEIRA; NUNES, 2009b). Tal fato possibilitou visualizar o potencial dessa perspectiva para influenciar a constituição de identidades condizentes com as necessidades de uma sociedade democrática.

A discussão até aqui esboçada revela o nosso compromisso político de atuar em favor do direito de todos através das práticas educativas e assim, dentre outras coisas, em radicalizar o contato e o conhecimento da produção, sentidos e valores das minorias (no que se refere a seu poder na dinâmica social). Ao reconhecer a infância como um período de vida em que se constituem culturalmente modos específicos de compreensão e atuação no mundo, muitas vezes atravessados ou mesmo pressionados pelas concepções e condições e perspectivas do adulto, é importante traçar algumas considerações sobre a cultura corporal infantil ou, melhor, sobre as culturas infantis, suas formas de se expressarem corporalmente e compreenderem a si e aos outros. A partir daí, é imprescindível, diante da intervenção desenvolvida durante o trabalho de campo, discutir um olhar coerente para essas manifestações permeada por uma pedagogia multicultural crítica com crianças na Educação Infantil.

Fernandes (2004), na sua análise da “cultura infantil”, explica que o termo traduz o caráter da subcultura (ou cultura com menos poder de expressão no contexto social) e traz consigo a conotação específica, concernente ao segmento da cultura total compartilhada, de modo exclusivo, pelas crianças que constituem diferentes grupos infantis. Conforme o autor, existe uma cultura infantil constituída de traços culturais quase exclusivos e caracterizados por sua forte natureza lúdica.

Esses elementos são muitas vezes folclóricos e foram adquiridos pelos grupos infantis há muito tempo. Entretanto, apesar dessa aproximação entre os termos “cultura infantil” e “folclore infantil”, Fernandes considera que o primeiro é mais abrangente, pois acolhe alguns

elementos ou complexos culturais de natureza não folclórica, como o futebol, por exemplo, no que se refere às atividades lúdicas, além de certos trabalhos caseiros que permeiam as práticas do brincar como fazer roupinhas, comidinhas etc.

Há, então, uma cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis nos quais as crianças adquirem, em interação, os diversos elementos do folclore infantil e das formas de ser e atuar enquanto crianças. Segundo Fernandes, a quase totalidade desses elementos provém da cultura do adulto. “São traços diversos da cultura animológica que, abandonados total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo” (p. 246).

O mecanismo de constituição da cultura infantil é, pois, marcado pelos elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação. A partir do mecanismo do “aprendi na rua”, muitos desses elementos são conservados até hoje, dezenas de anos ou séculos depois de sua incorporação. Entretanto, outros já desapareceram entre os adultos, ou se modificaram, tornando-se por vezes, irreconhecíveis quanto à forma. Há aqueles também que se deslocaram no tempo, no espaço, de meio e de posição, conservando a mesma função social, congregando os valores sociais e tradicionais padronizados e os transmitindo pela recreação, aos indivíduos, membros da mesma sociedade (FERNANDES, 2004).

É preciso reconhecer que há outros elementos na cultura infantil. Nem tudo é proveniente da cultura do adulto. As próprias crianças também elaboram parte dos elementos de seu patrimônio cultural. Embora, conforme Fernandes, alguns desses elementos foram, de fato, estruturados sobre moldes fornecidos pela vida interativa da “gente grande”. Essas criações se institucionalizaram e por meio das experiências de interação puderam e podem ser aprendidas nos grupos infantis. O papel da criança consiste em recebê-las e em executá-las e as modificações são como todas do domínio do tradicional, lentas e inconscientes. O autor cita como exemplo de criações infantis as brincadeiras de “Papai e Mamãe”, “Polícia”, “Fitas”, etc., quase todas calcadas sobre elementos da vida social.

Entretanto, Fernandes não considera que esse processo, de criação de brinquedos e brincadeiras calcados na vida social, consista numa imitação, cópia ou reprodução direta da vida dos adultos. Isso porque não estão imitando especificamente pessoa A ou B. Brincadeiras desse tipo pertencem ao patrimônio cultural do grupo infantil e já estão suficientemente despersonalizadas pela duração no tempo e pelas transmissões sucessivas de grupos. Nesse caso, ao brincar, por exemplo, de “Papai e Mamãe”, a criança não imita necessariamente seu pai ou sua mãe, mas executa as funções que lhes são atribuídas por sua posição e pelos seus papéis sociais, segundo as representações do contexto em que vive. Além disso, “os atos do

pai têm um significado real, dentro do grupo familiar, profissional, religioso ou vicinal em que ele age: correspondem a necessidades relacionais, rituais ou técnicas” (p. 249).

Entretanto, segundo o autor, não é isso o que acontece. O que há é antes uma aquisição das funções que uma imitação de pessoas. As experiências da criança com seu pai e/ou mãe também contribuem na apreensão do que seja a função desses papéis, o que também pode, de algum modo, interferir nos rumos da brincadeira. Isso nos permite concluir com o autor que o contato com crianças leva-nos a distinguir, na vida social delas, atos que se caracterizam por serem o que ele denomina de “intermentais”. Ou seja, atos que expressam outras aquisições para além da esfera individual, aparecendo como produto de um processo mais ou menos longo, de socialização das crianças, em situações de convivência regulada por sua própria vida social (ação direta dos pais sobre os filhos, dos professores sobre os alunos, dos adultos em geral sobre as crianças).

As práticas educativas com crianças precisam considerar os aspectos sociais que as manifestações da cultura corporal carregam e que ressoam nas identidades daqueles que as manifestam e, assim, se organizarem, conforme as proposições do multiculturalismo crítico, valorizando as diferentes culturas, inclusive as culturas infantis. Nessa perspectiva, as práticas educativas com a cultura corporal infantil precisam abrir espaço para a manifestação da individualidade que guarda o potencial de novidade e criação inerentes às manifestações infantis e que permitem vislumbrar no ressoar social das práticas empreendidas, novos rumos para a dinâmica cultural da vida comum, em sociedade. Mas, precisam reconhecer também os valores e sentidos inerentes à cultura dos adultos e que são incorporados à cultura corporal infantil, constituindo práticas de preconceitos, violência ou relações outras que caracterizam maneiras injustas de lidar com a diferença.

No Estado de Sergipe, contexto que acolheu a presente investigação, resultados de estudos reforçam a nossa percepção de predomínio de uma Educação Física escolar em que as relações estabelecidas se apresentam ainda distantes dos objetivos e desafios educacionais na contemporaneidade. Em estudo anterior realizado em escolas públicas e particulares situadas na cidade de Aracaju, junto a professores de Educação Física, coordenadores pedagógicos e estudantes, percebemos a distância entre as compreensões expressas pelos sujeitos acerca do que caracteriza a Educação Básica e a compreensão e materialização da Educação Física nesse contexto. Os depoimentos coletados veiculam uma concepção do componente próxima a qualquer outra atividade complementar. Preponderantemente mencionam como elementos de suas práticas o trato com exercícios físicos, atividades esportivas e recreativas. Esse fator foi ressaltado pelos alunos quando expressaram não compreender a Educação Física como

uma disciplina importante, que trata de conhecimentos fundamentais à sua formação, mas como uma atividade recreativa, compensatória (SOUZA, 2008).

Leite (2009), em estudo acerca dos critérios utilizados pelos professores de Educação Física para selecionar os conteúdos a serem ministrados no Ensino Fundamental em escolas situadas no município de Nossa Senhora das Dores - SE, observou que os aspectos contextuais que envolvem a cultura corporal não são considerados. Em seu lugar, prevalecem as características físicas e materiais da escola; as experiências de sucesso no trabalho com os conteúdos em anos anteriores – estas relacionadas à aceitação ou resistência dos alunos a determinado conteúdo –; o gosto pessoal do professor e a insegurança no trato de certas temáticas.

Nos dois casos, chama a atenção o fato de o professor situar-se como subordinado a determinações culturais que condicionam o ensino da Educação Física à mera reprodução do já conhecido. Essa representação da realidade como dada, certamente influencia suas ações, condicionando um ensino homogêneo, com práticas reducionistas, estereotipadas e descontextualizadas que terminam por fomentar uma formação para a manutenção do *status quo* vigente.

No âmbito da Educação Infantil sergipana, estudos também demonstram a distância das práticas educativas empreendidas e os aspectos socioculturais que desafiam a educação na contemporaneidade. Em primeiro lugar, notadamente, a produção científica acerca da Educação Infantil no Estado é extremamente reduzida. Em busca no banco de dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED-UFS) foi possível identificar pouquíssimos trabalhos que abordam o tema. Dentre os estudos existentes predomina uma perspectiva histórica em que o foco da investigação está em compreender o surgimento ou as práticas que se instituíam em determinadas instituições educativas que atendiam crianças em idade pré-escolar num dado período da história.

Aproveitando essas contribuições e considerando a influência das concepções anteriores na constituição das práticas educativas atuais, é importante mencionar que o primeiro Jardim de Infância de Sergipe foi criado em 27 de fevereiro de 1932. Durante 10 anos essa era a única instituição do Estado destinada ao atendimento da criança menor de 7 anos, pois somente em 1942 foi projetado um jardim público para atender crianças dos bairros periféricos da capital. O chamado Jardim de Infância era uma instituição pública estadual que atendia especialmente crianças provenientes das camadas mais privilegiadas, os mais ricos, fortes e saudáveis, uma vez que a matrícula requeria o pagamento de uma taxa inicial, não

sendo permitida a crianças com “defeito physico, moléstias contagiosas e predisposições mórbidas bem definidas e de caráter degenerativo” (LEAL, 2004, p. 51).

Conforme a autora, a instituição tinha seus ideais educativos aliados aos cuidados com a saúde e higiene infantil e fortaleceu sua relevância no Estado pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas relacionadas ao cuidado e à saúde da criança. Com base nesses ideais, as propostas e práticas pedagógicas estavam pautadas nos princípios da educação integral, a qual envolvia a formação social, psicológica, cívica e moral e, principalmente, a preparação da criança para a escola primária. Baseado nos estudos e experiências de Froebel, incorporados e desenvolvidos na educação norte-americana e brasileira, o programa de ensino do Jardim de Infância de Sergipe dava relevância ao desenvolvimento da criança de acordo com cada período de idade e estava organizado conforme os seguintes temas: linguagem; trabalho manual; desenho; números; cores; canto; ginástica e dons froebelianos.

A ginástica compreendia movimentos das partes do corpo acompanhados de melodias, marchas, danças infantis, jogos organizados ou brinquedos acompanhados de canto, além de diferentes formas de caminhar, posições ginásticas, movimentos simultâneos, sucessivos e alternados das pernas, dos braços, da cabeça etc. e brinquedos acompanhados de canto, todos esses realizados por imitação. Leal explica que as professoras de jogos e recreação promoviam apresentações infantis ao mesmo tempo em que trabalhavam com as crianças os exercícios físicos formais, padronizados na modalidade da Educação Física da escola primária. A disciplina significou para a atuação do Jardim uma prática pedagógica relevante aos ensinamentos na escola primária, como também ao desenvolvimento social e psicológico dos alunos.

Das pesquisas realizadas por estudantes da UFS e disponíveis no acervo da Biblioteca Central, localizada no campus José Aloísio de Campos em São Cristóvão – SE, encontrei apenas um trabalho que discutiu a inserção da Educação Física no contexto da Educação Infantil. Lemos (2004) investigou o profissional de Educação Física na Educação Infantil a partir do olhar das coordenadoras pedagógicas.

Entrevistou 05 profissionais de 05 escolas diferentes, pertencentes à rede pública e privada. Os dados encontrados mostram que as coordenadoras consideram importante a Educação Física ou o trabalho pedagógico com as práticas corporais na Educação Infantil e associam essa importância à necessidade de desenvolver o corpo e o domínio do movimento. A autora direcionou suas questões mais para a necessidade da presença de um professor com formação específica para conduzir o trabalho com o “movimento corporal” do que para as

questões afetas aos aspectos didáticos ao lidar com a cultura corporal e a perspectiva de formação empreendida.

Todas as coordenadoras participantes da investigação consideraram importante a presença do professor com formação específica em Educação Física para abordar a cultura corporal na Educação Infantil. Justificaram essa necessidade pela falta de conhecimento que as pedagogas têm para lidar com as questões relativas ao movimento. Apesar disso, apenas uma escola possuía esse profissional. Uma das instituições de ensino investigada inseria as práticas corporais no seu currículo através da ação de uma recreacionista e outra, com a oferta de modalidades pontuais como de futebol, judô e dança, com professores específicos para cada uma delas.

Além dessas questões, a autora identificou que a ênfase do processo educacional nessas escolas está no desenvolvimento cognitivo das crianças e no trabalho com conhecimentos mais tradicionais e intelectuais. Concluiu, ainda, que isso decorre do fato de o trabalho realizado com a Educação Física na Educação Infantil ser organizado por pessoas que não possuem formação específica e que apesar de as coordenadoras reconhecerem a importância dos conhecimentos da disciplina, dão mais valor ao desenvolvimento cognitivo. A crítica da pesquisadora explicita que o trabalho pedagógico com a cultura corporal também desenvolve a cognição infantil. Tal crítica evidencia a compreensão defendida acerca do trabalho da disciplina, muito afim com as preocupações de uma perspectiva de ensino baseada no desenvolvimento das funções psicomotoras das crianças.

Conforme Neira e Nunes (2009a), o trabalho pedagógico da Educação Física fundamentado na psicomotricidade toma como referência principal para o currículo a classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos durante os seus ciclos de vida, pretendendo possibilitar a todos os cidadãos o desenvolvimento de habilidades motoras de alto nível. Segundo Bracht (2007), a base teórica dessa perspectiva advém, fundamentalmente, da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento humano, uma com ênfase no desenvolvimento motor, outra no desenvolvimento cognitivo.

A pesar de defender que as repercussões do movimento sobre a cognição e a afetividade ou domínio afetivo-social e os diversos arranjos e tarefas motoras como meio para garantir o desenvolvimento de habilidades motoras básicas, também com repercussões sobre os domínios cognitivos e afetivo-social, essas propostas não superam a perspectiva da psicologia, o que é problemático para a questão pedagógica. Isto posto como princípio e fim do trabalho da Educação Física não viabiliza a desconstrução do modelo político-econômico em curso e seus efeitos negativos através de uma formação crítica, uma vez que “a

psicologização da educação implica, necessariamente, a sua despolitização” (BRACHT, 2007, p. 44). O viés instrumentalista e tecnicista do ensino da Educação Física pautado nas atividades psicomotoras e desenvolvimentistas tende a contribuir com a constituição de uma sociedade que valoriza o desempenho e o alcance de padrões pré-estabelecidos, desconsiderando a diversidade existente e subjugando aqueles que não se incluem nos padrões.

Antes que se transmita a impressão de que não há alternativas diante da avalanche neoliberal, Giroux (1986) nos lembra que os professores e os alunos, muitas vezes, não reproduzem passivamente os ditames da cultura hegemônica. Ou, como afirmam Moreira e Silva (2008), a ideologia não atua sem resistência por parte daqueles aos quais é dirigida. “A ideologia é interpretada de formas diferentes daquelas intencionadas e dentre essas formas – embora não todas – algumas constituem uma resistência e uma luta efetivas contra a ideologia” (p. 25).

De forma esperançosa e crítica, algumas vozes que conclamam a necessidade de mudanças já ecoam nos reflexos da dinâmica social (onde estudantes se revoltam e rejeitam esse tipo de ensino e na crescente massa de excluídos das relações sociais e escolares – também no âmbito da Educação Física), nos meios e espaços destinados à educação e à reflexão sobre ela (trabalhos científicos de âmbito nacional, congressos acadêmicos e encontros pedagógicos nas escolas) e, particularmente, nos relatos de experiências e angústias de professores de Educação Física nesse Estado (percebidas em alguns encontros específicos da área).

Pelas razões expostas, ganha importância a realização de investigações alicerçadas nos Estudos Culturais e nas teorizações pós-críticas que possibilitem a compreensão das relações de poder que interferem na constituição do currículo e das práticas educativas da Educação Física e viabilizem decisões políticas que repercutam no campo prático do ensino, especialmente nos aspectos didáticos. Conforme Moreira e Silva (2008), os aspectos que fundamentam essas concepções têm que ter consequências profundas e importantes não apenas para a forma como analisamos o currículo, mas também para a forma como vamos organizá-lo e essas consequências ainda não têm sido suficientemente exploradas, devendo ganhar crescentemente mais atenção. Desse modo, pontuamos a relevância de pesquisas que possam favorecer o desenvolvimento de uma práxis que subsidie um processo de transição, de maneira a contribuir com a organização de uma ação curricular atenta às reais necessidades educacionais da contemporaneidade, comprometendo-se com a constituição de identidades democráticas, como propõe o multiculturalismo crítico.

Reconhecendo a constituição identitária como um processo contínuo e discursivo que se dá ao longo de toda a vida dos sujeitos, pelas várias interações que estabelecem nos diferentes contextos em que se inserem em diálogo com as perspectivas e representações, é imprescindível construir, por meio das ações didáticas materializadas no currículo escolar, condições para o desenvolvimento de modos de ser, pensar, agir e interagir mais democráticos desde a Educação Infantil, compatíveis aos objetivos de justiça social. Apesar disso, essa é uma etapa da Educação Básica que tem recebido pouca atenção no campo da discussão multicultural da Educação Física. Cabe destacar a ausência de estudos sobre o currículo multicultural crítico do componente curricular na Educação Infantil.

Mediante o reconhecimento de que uma sociedade democrática se constitui pela prática cotidiana de sujeitos concretos orientados por representações condizentes à convivência solidária e relações dialógicas de respeito, configura-se a seguinte questão norteadora: que aspectos didáticos se evidenciam na prática pedagógica que tematiza a cultura corporal na Educação Infantil, orientada na perspectiva do multiculturalismo crítico?

O objetivo é identificar, evidenciar e analisar os aspectos didáticos que demarcam o processo de elaboração e implementação de um currículo de Educação Física orientado segundo as perspectivas do multiculturalismo crítico com vistas à constituição de identidades democráticas em uma turma da Educação Infantil, em escola da rede pública municipal de Aracaju, ao longo de um semestre letivo.

Diante disso, adotamos uma postura pós-crítica, tendendo e buscando ver nas interfaces das práticas educativas, especificamente nos aspectos afetos ao currículo, as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2002). Desde a formação inicial, estiveram presentes preocupações acadêmicas voltadas para as questões do “que se ensina nas aulas de Educação Física”? “Como se ensina”? “E para que se ensina”? Ao aceitar as colocações do autor, para quem o currículo escolar trata de uma questão de identidade, e que as concepções materializadas nas práticas educativas, efeitos também da dinâmica cultural, influenciam na constituição identitária dos sujeitos ao longo da escolarização, temos nos dedicado a refletir e buscar no aporte teórico que discute a respeito, perspectivas curriculares que apresentam preocupações com a constituição da identidade e sugeriram encaminhamentos a partir de uma contextualização acerca dos aspectos socioculturais e econômicos que caracterizam o momento atual.

Nessa busca tomamos contato com as discussões promovidas pelo multiculturalismo crítico e suas proposições para o currículo, aliados à fundamentação dos Estudos Culturais. As experiências como professora atuante na Educação Básica em escola pública da rede

municipal de Aracaju e no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe desde 2008 me permitiram ousar práticas que dialoguem com a realidade cultural dos estudantes e viabilizar seu posicionamento como sujeitos do processo empreendido.

Acompanhar o desenvolvimento de participações mais ativas durante as aulas, leituras mais críticas acerca dos conhecimentos trabalhados e até a assunção de algumas decisões políticas após a contextualização que os estudos propiciavam, fez-me perceber que um currículo multiculturalmente orientado contribui na constituição de identidades mais democráticas, de sujeitos capazes de se perceberem como copartícipes de uma sociedade mais ampla permeada de diferenças e indiferenças das quais são vítimas, ou até, muitas vezes inconscientemente, coniventes e de atuarem politicamente a partir dos princípios da justiça e solidariedade.

Entretanto, essas experiências também permitiram reconhecer que, como sujeitos sociais, também trazemos convicções e conceitos culturalmente constituídos e manifestados na prática pedagógica, inclusive algumas vezes contrariando as intenções multiculturais inicialmente propostas. Isso nos leva a considerar o professor na complexidade que se manifesta, profissional da educação com práticas fundamentadas teórica e legalmente, e sujeito cultural, que vivencia as tensões discursivas do mundo contemporâneo nos diferentes e múltiplos papéis da vida social e individual (telespectador, filho/a, pai/mãe, irmão/ã, amigo/a, eleitor/a, consumidor/a, namorado/a, homem/mulher, negro/a, branco/a, índio/a, pardo/a etc.). Tal compreensão também nos inquieta naquilo que se refere à formação docente (inicial e contínua) e à prática pedagógica.

Os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise de diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade (CANDAUI, 2010, p. 35).

Isso implica o desenvolvimento de uma educação multicultural, ou seja, nas palavras de Moreira (2002, p. 66 *apud* Neira, 2011, p. 23) a “[...] sensibilidade para a pluralidade de valores e universos culturais no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades”. O que requer do professor prioritariamente a capacidade de (inter)agir com a cultura criticamente. Entretanto, “as relações entre cotidiano escolar e cultura(s) ainda constituem uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas” (CANDAUI, 2010, p. 35).

Essas experiências e reflexões nos conduziram à curiosidade investigativa de aprofundar a discussão e fundamentação acerca 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. Assim, não somente o professor, mas também os estudantes, a gestão escolar, as secretarias de educação, a população do bairro e, de maneira mais ampla, a população da cidade, do país e do mundo, 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 como esses múltiplos sujeitos e artefatos do mundo contemporâneo manifestam suas concepções e se legitimam nas práticas sociais, reconhecemos a impossibilidade de apreendê-los como variáveis de 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. Nesse âmbito é que colocamos a Educação Física e o trabalho pedagógico com os conhecimentos da cultura corporal na Educação Básica.

Ademais, foi com essas concepções que nos lançamos a campo e buscamos inicialmente compreender a prática pedagógica de uma professora de Educação Infantil ao desenvolver projeto que tinha a preocupação central na constituição indetentária das crianças em consideração aos aspectos culturais envolvidos.

A turma com a qual trabalhamos durante a realização deste estudo já desenvolvia 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 Identidade: minha história conto eu”², a professora desenvolvia ações didáticas com os diferentes conhecimentos curriculares. Porém, era visível a polarização em torno de saberes intelectuais e historicamente valorizados pela cultura escolar, 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 a

² Projeto de ensino desenvolvido em escola municipal localizada na periferia da cidade de Aracaju-SE, sob a coordenação de duas professoras da Educação Infantil com o objetivo de influenciar a constituição identitária das crianças, no sentido de possibilitar-lhes condições subjetivas para uma inserção mais digna na sociedade e, assim, melhores condições de vida.

diferença tendiam a reforçar estereótipos e representações folclorizadas que pouco ou nada contribuem com a constituição da democracia.

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 e para responder às necessidades educacionais por ela identificadas e expressas: 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.

Entretanto, foi possível notar certo distanciamento entre as perspectivas do Projeto Identidade e das necessidades educacionais destacadas pela professora e suas concepções acerca das possibilidades do trabalho da Educação Física, uma vez que almejava simultaneamente o desenvolvimento de atividades psicomotoras. Soma-se a isso, o fato de essa compreensão acerca da Educação Física não dialogar com as perspectivas educacionais da escola, previstas no seu Regimento Escolar.

Conforme Moreira e Câmara (2010), é importante ressaltar que lidar com as identidades não é uma tarefa simples nas escolas. Além de pouco discutida nos cursos de formação, a temática implica, nas práticas que a focalizam, obstáculos nem sempre vencidos. Nesse sentido, os autores destacam que é conveniente indagar se determinadas ênfases em marcadores identitários específicos, ou mesmo certa ingenuidade ao tratar a questão das diferenças, conduzem a uma hierarquização destas, ou se é de fato viável, ainda que custoso, instigar o diálogo entre as diferenças. Diante da produção científica que se destina a embasar o diálogo com a diversidade cultural no currículo escolar, essa é uma possibilidade viável desde que alicerçada num processo contínuo e crítico de estudo e reflexão sobre as práticas pedagógicas e sociais.

O regimento é o único documento que a escola possui regulamentando ou direcionando as perspectivas da formação e as ações pedagógicas ali desenvolvidas. O documento data de 26 de março de 2009, dois anos após a inauguração da escola. Alguns aspectos permeiam todas as disposições do documento e esclarecem a perspectiva pedagógica da instituição. Em geral, há uma ênfase no trabalho coletivo, desde as considerações para a elaboração do Projeto Pedagógico (ainda em andamento), o plano anual de atividades e o planejamento dos docentes às atividades de ensino. Sugere um ensino crítico e relações

pedagógicas e interpessoais que respeitem e valorizem a diversidade, assim como a aproximação da escola com a comunidade.

Entretanto, é importante destacar contradições entre as perspectivas educacionais expressas no próprio documento. Apesar da preocupação com a diversidade, há uma orientação expressa em relação à elaboração e à organização do ensino a partir de parâmetros mínimos para cada série e disciplina. Estes parâmetros não estão descritos, apenas menciona-se que sua elaboração deve ser coletiva e que é dever do professor esforçar-se para atingir os objetivos para a sua série.

Segundo o documento, são finalidades da escola, a partir dos princípios da solidariedade, liberdade e felicidade, “contribuir juntamente com a família e a sociedade na formação e desenvolvimento de um indivíduo crítico e atuante, considerando suas peculiaridades sócio-históricas, econômicas e culturais” (p. 1). O que requer práticas educativas contextualizadas com os aspectos socioculturais que afetam os estudantes, inclusive na Educação Física. A partir das finalidades e objetivos são traçadas as demais diretrizes em relação às etapas da Educação ofertadas pela escola, organização didático-pedagógica, processo de avaliação, organização administrativa, regras de convivência e disposições gerais e transitórias.

O documento apresenta, ainda, a compreensão de currículo na escola. Este é entendido não somente como um instrumento de transmissão/reprodução cultural, ideológica e de conhecimentos acumulados, de significados e sentidos e manutenção do *status quo*, “ele deve possuir um caráter ‘inovador’ no sentido de propiciar a emancipação dos alunos deixando, desta forma, de servir como instrumento de controle social” (p. 7).

Todo esse contexto, de avanços e contradições, evidenciou a possibilidade, e até necessidade, da realização desta pesquisa naquele contexto. Assim, apostando no fato de que é nas relações que se dá a construção do conhecimento, de novas significações, novas culturas e novas ou outras práticas sociais e educativas, que destacamos a pertinência da realização de pesquisas educacionais em que pesquisadora e professora unam-se na coelaboração e experimentação de possibilidades de práticas educativas e ações didáticas comprometidas com a formação de identidades democráticas, tendentes a uma existência social mais solidária.

Considerando as peculiaridades, possibilidades e limitações específicas do contexto do qual nos aproximamos, é pertinente destacar a ousadia da presente experiência no campo da formação básica, em especial na Educação Infantil – que culturalmente vem sendo concebida no estado de Sergipe como o *locus* da alfabetização, desenvolvimento de habilidades

psicomotoras e vivência livre da brincadeira. Ao mesmo tempo, é uma experiência significativa na formação contínua da professora-colaboradora, a partir do fomento à prática crítica na interação necessária com a cultura, reflexiva na experiência do novo, do diferente, e dialógica na educação de crianças. Desse modo, vislumbramos, a partir do presente estudo, a contribuição para a construção de novos conhecimentos no campo da Didática e do Currículo, particularmente no campo da Educação Física na Educação Infantil.

Diante do desafio de empreender e discutir uma prática pedagógica multicultural crítica na tematização da cultura corporal junto a crianças na Educação Infantil, faz-se necessário o aprofundamento teórico acerca daquelas que são sujeitos desta empreitada, as crianças. Bem como sobre sua constituição identitária e as contribuições de um currículo multicultural crítico ao longo de sua formação, ante um projeto de constituição de identidades democráticas. Antes de discutir episódios de histórias que se entrecruzaram ao longo da realização deste estudo, disponibilizando-se a interferir umas nas outras através de um processo educativo dentro da escola, buscaremos compreender como se tem dado, do ponto de vista histórico e cultural, as intervenções educativas/formativas na Educação Infantil.

Além disso, com a intenção de promover o olhar multicultural à elaboração curricular realizada, é necessário discutir e aclarar o que isto significa, do ponto de vista teórico (em termos de fundamentação e compreensão das relações que se expressam em meio ao currículo) e prático (o que o multiculturalismo crítico propõe ao se materializar por meio de ações didáticas no âmbito da Educação Física escolar). A partir de então, segue a discussão acerca da metodologia empreendida e a descrição crítica dos procedimentos adotados no desenvolvimento deste estudo, com as inferências possíveis, e momentâneas, viabilizadas pela interação com o referencial teórico adotado.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM, PRÁTICAS QUE SE INSTITUEM, SUJEITOS QUE SE CONSTITUEM

Sob as formulações dos Estudos Culturais, a criança, sujeito de quem ousamos falar aqui, é tomada, não com base na sua essencialidade, mas da 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 escola nessa constituição, serão apresentadas não com o intuito de descrever ou definir quem é o sujeito infantil, numa concepção universalizada das características infantis e de seus processos de aprender. Ao contrário, 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 serão discutidas possibilidades educativas que se proponham ao enfrentamento das vontades de poder³ que têm caracterizado os diferentes artefatos dirigidos à captura da infância⁴ a partir de sua educação desde a modernidade (BUJES, 2000; 2002a).

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).

Bujes (2000) e Silva e Rodrigues (2010) afirmam que a entrada das crianças na história é recente. As autoras ressaltam a contribuição de Ariès (1981) na inauguração de uma nova compreensão da infância, situando-a como um acontecimento caracteristicamente

³ 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.

⁴ O termo “captura da infância” é utilizado pela autora em referência às diferentes tecnologias que o poder engendra para modelar a subjetividade infantil.

moderno, que surge com a articulação de uma série de condições, o que cria possibilidades de compreensão enquanto fato cultural e não apenas biológico, como, segundo Bujes, se quis fazer crer.

O mérito de Ariès, em que pesem as críticas que lhe possam ser feitas, está em mostrar que mudaram as atitudes e os sentimentos diante das crianças e que tais mudanças acabaram por se incorporar às mentalidades, fazendo emergir um conceito de infância que se consolidou por volta do século XVII e que vai influir, a partir do século seguinte mais especialmente, para dar a esta fase da vida humana um destaque até aí jamais alcançado (BUJES, 2000, p. 2).

A autora afirma que é a partir de Foucault que se aprofunda a compreensão de que a nova paisagem social e os novos raciocínios populacionais que se consolidam a partir do século XVIII, estabelecem um novo lugar para a infância. Com a substituição do poder soberano por uma outra forma de governar, a sociedade se organiza sob novas bases e mudam as relações entre adultos e crianças.

Neste quadro em que se dá um grande aumento populacional, em que ocorre uma expansão da base monetária e um notável aumento da produção agrícola — processos estes que agem de forma simultânea e se reforçam mutuamente — emerge o problema da população que tem conexão estreita com o “desbloqueio da arte de governar”. O modelo da família que orientava até aí a arte de governar perde sua potência. O objetivo do governo passa a ser a população. É preciso gerir a vida dos indivíduos, agir diretamente sobre a população: estimular ou bloquear a taxa de natalidade, prevenir a mortalidade, controlar os fluxos populacionais, entender a população como sujeito de necessidades e aspirações. A família, de modelo fundamental, passa a se constituir em instrumento privilegiado para o governo das populações (FOUCAULT, 1993 *apud* BUJES, 2000, p. 03).

São as transformações profundas nos mecanismos de poder que marcavam o poder soberano exercido pela ameaça de morte, do poder de causá-la, – até então instituídos através da instância de confisco, mecanismo de subtração, direito de se apropriar de uma parte das riquezas: extorsão de produtos, de bens, de serviços, de trabalho e de sangue imposta aos súditos – que promovem a transformação do poder. Com a emergência do papel do poder em garantir, sustentar, reforçar, multiplicar a vida e pô-la em ordem, o direito à vida se impõe. Com isso, os novos alvos do poder passam a ser os corpos dos indivíduos, e o investimento na vida pela intervenção do poder (direta ou indireta) sobre esses corpos passa a se dar em duas direções complementares: a do corpo máquina e a do corpo espécie. “É preciso adestrar os corpos, torná-los dóceis e úteis mas, ao mesmo tempo, garantir sua integração em sistemas de

controle eficazes e econômicos, ‘tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-políticas do corpo humano*’” (FOUCAULT, 1997, p.131 *apud* BUJES, 2000, p. 03, grifo da autora).

Conforme a autora, o poder necessita ainda exercer-se num outro âmbito, mais amplo, sobre o corpo enquanto suporte de processos biológicos, no sentido de garantir a vida, a saúde, a proliferação da espécie. Desse modo, estabelecem-se intervenções e controles para regular tais processos, e as condições para fazê-los variar, o que fez desenvolver a organização do poder sobre a vida, o bio-poder. Assim, as crianças passam a ser alvo privilegiado destas operações que administram corpos e visam à gestão calculista da vida. Elas tornam-se objeto de operações políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização, de uma intervenção calculada.

O distanciamento entre adulto e criança constituiu a justificativa para a intervenção familiar e a educação institucionalizada. Era necessário garantir o mito da inocência e inserir a infância em processos de controle e regulação sofisticados (invisíveis e consentidos). É nesse bojo de condições que se engendra a escola moderna. Bujes (2000) cita Varela e Álvarez-Uría (1992) quando apontam...

[...] as condições sociais de aparecimento de uma série de instâncias [...] permitiram o surgimento da escola nacional, a saber: a definição de um estatuto da infância; a emergência de espaços próprios para a educação; o surgimento de um corpo de especialistas, bem como de teorias e tecnologias específicas; a destruição de outros modos de educação e a imposição da obrigatoriedade escolar que institucionaliza a escola. (p. 04)

Conforme a autora, com exceção da obrigatoriedade legal, todas as outras condições se ajustam também ao surgimento da hoje chamada Educação Infantil. As condições sociais, políticas e econômicas que marcam a Europa moderna, decorrentes especialmente de uma perspectiva iluminista no modo de conceber o saber e a razão humana, encaminham novas formas de compreender os papéis dos sujeitos e das instituições sociais. Os sujeitos passam a ser concebidos como seres reflexivos e autoconscientes, capazes de crítica e intervenção nas instituições sociais. Progresso e razão aparecem intimamente associados. Assim, a intervenção sistemática e planejada nas instituições sociais passa a ser considerada desejável como fator de progresso social e desenvolvimento individual (POPKEWITZ, 1994 *apud* BUJES, 2000).

Essa necessidade de regulação estatal e de controle explica o surgimento de práticas de educação de pais e mães e das famílias, bem como a definição de espaços próprios para a

educação das crianças. Nesse momento, a força moralizadora do fanatismo religioso, católico e protestante, se associa ao projeto da modernidade. Os tratados da época exaltam a obediência, o respeito, o amor filial e o papel da mulher. Nesse contexto, instala-se uma nova compreensão das relações de parentesco e um significado diferenciado de infância.

Conforme Bujes (2000), nos estados nacionais que surgiam na Europa, as pessoas recebiam uma identidade, ao mesmo tempo coletiva, anônima e concreta. Isso quer dizer que elas passavam a ser vistas como elementos da população – sobre os quais se constroem conceitos, para os quais se produzem regras, expectativas, limites e possibilidades, a partir de uma ideia geral de cidadania. Isso, obviamente, produz outros desdobramentos, sempre articulados a um desejo de poder sobre as identidades que se constituem.

O conceito de população permite dois movimentos correlatos: a busca de novos saberes sobre este conjunto, mas também sobre os indivíduos que o compõem — vendo-os de forma detalhada, mas também descritos por categorias — e a aparição de novas técnicas de controle e regulação, dada a possibilidade que tais saberes engendram de observar e administrar tais populações (p. 05).

Nesse ambiente de condições e valores sociais, é que se constituem os novos raciocínios sobre a educação da criança pequena: sua desejabilidade, seus limites, suas potencialidades. Daí por diante, conforme a autora, cresce a produção científica sobre a criança. “Os corpos e as mentes infantis tornam-se objeto da ciência. As crianças têm seu desenvolvimento monitorado, suas ações, no plano concreto e no plano simbólico, esquadrihadas para delas se deduzir as operações mentais que lhes estariam servindo de suporte” (p. 05). Os saberes então produzidos, ao mesmo tempo em que descrevem os processos pelos quais passam os sujeitos infantis no decorrer do seu desenvolvimento (descrevendo o que é normal e desejável neste desenvolvimento), servem de referência para que tais processos, assim descritos, sejam observados e avaliados e constituam as bases para novos aportes teóricos sobre seus objetos. Esses saberes ou disciplinas estão implicados na produção dos mesmos sujeitos que buscam descrever.

A emergência desses conhecimentos juntamente à necessidade que se expõe em relação à educação da criança, associada aos valores culturais da época, faz com que esses saberes sirvam de base para a definição dos processos de ensino e aprendizagem que são conduzidos pelas práticas escolares. “Eles servem de parâmetro para produzir a regulação e a normalização que estão presentes no que se considera como ‘a boa pedagogia’” (WALKERDINE, 1998 *apud* BUJES, 2000, p. 05).

Além disso, há que se considerar a influência desse processo no que Larrosa (2006) denominou uma “ideia tradicional de formação”, que teria duas faces. Por um lado, “formar” seria dar forma e desenvolver um conjunto de condições pré-existentes. Por outro, a formação estaria relacionada a levar o homem até a conformidade em relação a um modelo ideal do que é “ser humano”, numa perspectiva fixada e assegurada de antemão, como se houvesse uma essência a ser protegida.

É possível perceber nesse contexto a relação entre saber-poder que dá origem aos conhecimentos produzidos sobre a infância. Estes estão associados ao desejo crescente de regulação dos sujeitos infantis e se desdobram em práticas educativas institucionais, na educação infantil moderna, que ainda tem seus efeitos nos dias atuais.

É característico que com as mudanças trazidas pela modernidade, em cada sociedade e a cada tempo, aspirações sobre a infância se manifestem nos discursos. Este é o caso presente em que novos discursos sobre o que é ser criança e que se expressam no arsenal legal da Constituição de 1988, no ECA⁵ e na LDB⁶, nas manifestações e reivindicações de setores organizados da sociedade civil e no acúmulo da produção acadêmica sobre a infância, etc. acabam por servir de referência para a proposição de um projeto pedagógico para a educação da criança brasileira (BUJES, 2000, p. 07).

É o caso, por exemplo, do projeto pedagógico para educação da criança brasileira sugerido oficialmente pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). O documento tem servido como estratégia para a veiculação de “verdades” sobre a infância e para o governo não só das crianças, mas também, de professores e suas práticas pedagógicas (BUJES, 2000; 2002a; 2002b). Certamente, considerando o contexto brasileiro e sergipano anteriormente discutidos, o projeto formativo veiculado através do RCNEI também inclui uma pedagogia “que funciona fazendo ler e tutelando a leitura”, conforme explica Larrosa (2006) na sua interpretação da educação/formação de crianças no contexto europeu.

Consideremos ainda que essa relação saber-poder que teve base nas concepções e paisagem social predominante na Europa do século XVIII e deu origem aos conhecimentos produzidos sobre a infância sob a lógica do esquadramento e controle de seus corpos e mentes, influenciou as práticas que incidem sobre a formação desses sujeitos, os espaços, tempos e a formação no ambiente escolar, condicionando sobremaneira as ações didáticas que têm como eixo de intervenção as experiências corporais. A racionalidade técnico-científica

⁵ Estatuto da Criança e do Adolescente.

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

que viabilizou a concepção do corpo-máquina tem ressonância no contexto atual e condiciona as práticas no campo da Educação Física enquanto componente curricular.

Para Gonçalves (2004), a escola no contexto atual tem reproduzido as características da civilização ocidental moderna (dualista, mecanicista), ao privilegiar, sobretudo, as capacidades cognitivas do aluno, perpetuando a cisão entre o mundo da razão e o mundo da sensibilidade, que envolve as experiências corporais e a vida social e subjetiva dos sujeitos.

Nesse sentido, a fragmentação e controle na formação do sujeito vêm acontecendo na instituição escolar a partir de práticas educativas que se caracterizam pela maneira mecânica como acontecem, em que o conhecimento é transmitido ao aluno sem que este, por muitas vezes, perceba sua relação com o que aprende. É comum as escolas privilegiarem o intelecto como meio para o contato entre as crianças e o objeto a ser conhecido. A criança, posta na situação de “aluno” é considerada um ser passivo, objeto do processo educativo, a quem só cabe absorver o que está sendo transmitido.

Ainda materializando a divisão e controle do corpo e mente, a escola oferece disciplinas encarregadas de educar a mente, entendida como sinônimo de inteligência, e Educação Física, que se encarrega da educação do corpo ou da orientação de aprendizagem de movimentos. “... ecoa um sinal e somos cognição em matemática, ecoa outro sinal somos cognição em ciências, ainda outro sinal faz-se ouvir e somos motricidade em aulas de Educação Física, outro sinal mais e somos criatividade em educação artística” (MOREIRA, 1995, p.21 *apud* BRANDI, 1998, p.66). Excluindo o corpo dessa maneira, a escola legitima o paradigma mecanicista condicionando, inclusive, a prática pedagógica na Educação Física à medida que influencia implicitamente a compreensão que se tem dessa disciplina ao longo de sua história.

Foi seguindo essas influências que, no Brasil, a Educação Física escolar assumiu funções com tendências militaristas, higienistas, de biologização e de psicopedagogização, que serviram ao controle e à produção de subjetividades enquadradas em padrões previamente estabelecidos conforme uma política de controle social mais ampla. Segundo Brandi (1998), o rompimento com esse dualismo na Educação Física ainda hoje não foi ultrapassado.

Conforme Neira e Nunes (2009a), o enfoque tecnicista, ancorado na proposição de objetivos, métodos e instrumentos de avaliação, passou de um caráter excludente de educação e da Educação Física (marcada pela competitividade esportiva) para finalidades universais no que respeita aos modos de comportamento, denotando uma prática pedagógica preocupada com a inclusão de todos no processo de aprendizagem. Isso, mediante a incorporação pela Educação Física dos enfoques globalizante e desenvolvimentista para o ensino dos esportes,

com a emergência do discurso esportivo pedagógico. Enfoques estes que trazem no seu bojo a lógica do controle, regulação e adaptação, forjando padrões de sujeitos ao fomentar o desenvolvimento de padrões de movimento e de comportamento.

Observa-se hoje, então, uma Educação Física em que no esporte de rendimento, nos Métodos Ginásticos e/ou nas atividades psicomotoras, o corpo é visto como uma máquina, que deve executar movimentos organizados e sincronizados, de acordo com o comando de seu instrutor, a fim de manifestar performances cada vez mais especializadas em comparação ao padrão desejado. O que reduz o corpo à objetividade, à busca da reprodução de padrões externos, que na maioria das vezes não possui significação para quem os realiza.

Segundo Nóbrega (1995), a distinção e controle do corpo e mente é clara no método de ensino predominante na Educação Física escolar, o estilo comando, em que o aluno é encorajado a reproduzir movimentos ditados pelo professor, dentro da ordem e da disciplina, com o máximo de rendimento e esforço físico. “Não há a solicitação do uso da sensibilidade e da consciência, na realização dos movimentos, como se o sentir e pensar pudessem ser colocados à parte enquanto se realize os movimentos, predominantemente físicos” (p. 47).

Dessa maneira, a Educação Física caracteriza-se como educação do físico, dissociando-se da educação, que por sua vez centra-se na mente. A formação do educando fica, então, a cargo de um processo da Educação Física que, de base prática, cuida do físico e da educação intelectual, de base teórica, que cuida dos aspectos intelectuais.

Isso nos coloca diante da necessidade de compreender a infância, a educação escolar e, mesmo, o componente curricular Educação Física, como produzidos de acordo com interesses políticos em determinado contexto, sendo a infantilidade e o corpo operados como um dispositivo técnico-histórico, como uma máquina. Bujes (2000) cita Corazza (1998) na consideração que faz da infantilidade como um dos dispositivos concretos da história genealógica do sujeito ocidental. É importante 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. Tal compreensão evidencia a necessidade de se considerar o currículo e sua sorrateira articulação para um 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. “Pode operar tanto para maximizar determinados resultados quanto para opor-se ou bloquear aqueles indesejados” (BUJES, 2000, p. 07). O que significa que, como qualquer dispositivo, a Educação Infantil, bem como o currículo se inscrevem na ordem do poder, por isso pressupõem mecanismos de resistência e transgressão, como também constitui veículo de produção de modos de pensar e interagir. Articulado crítica e conscientemente, o currículo da Educação Infantil 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.

Conforme Silva e Rodrigues (2010), a produção científica sobre a infância tem crescido bastante nos últimos anos, principalmente no âmbito da educação. Possivelmente, crescem também os estudos que discutem os discursos sobre a infância. Nesse sentido, é possível perceber críticas às práticas de controle historicamente instituídas e o engajamento em favor de uma atitude de maior respeito e diálogo do adulto perante o infante, principalmente no que se refere às práticas educativas.

1.1 Por uma pedagogia de diálogo com a infância

A compreensão das diferentes tecnologias de poder que incidem sobre a infância, especialmente no âmbito das práticas educativas, e a consideração dos efeitos negativos na formação desses sujeitos quando pensamos no atual contexto social, leva-nos a investir na reflexão sobre aspectos que viabilizam potencializar práticas educativas politicamente engajadas na constituição de sujeitos e sociedades democráticas. Avessas ao controle e à regulação, fundamentalmente implicados com a manutenção de personalidades e formas de organização social tal como veiculam enquanto padrões desejáveis pelos grupos hegemônicos, as iniciativas de resistência se dão no âmbito da educação infantil de diferentes modos. Em geral, reconhecem a singularidade da infância, ou melhor, das infâncias, construídas em meio a diferentes contextos socioculturais constituindo uma diversidade de modos de ser, pensar, agir e interagir com os diferentes aspectos da vida social e individual.

É estratégico o reconhecimento da Educação Infantil como dispositivo de infantilidade, por meio do seu currículo. Ou seja, que materializa uma intervenção racional e

organizada sobre a constituição das identidades infantis e, inclusive, dos discursos sobre a infância. Ao reconhecer a Educação Infantil e o currículo na ordem do poder e a crescente necessidade de fortalecer mecanismos de resistência e transgressão da opressora e injusta ordem social vigente, é importante a nossa incursão em outros discursos sobre a infância e sobre a formação/educação de crianças. Isso para que possamos constituir as bases para um currículo que seja veículo de produção de modos de pensar e interagir socialmente mais justos e solidários, que respeitem a diversidade, dialoguem com a diferença e não intencionem o controle e enquadramento desses sujeitos em padrões previa e hierarquicamente estabelecidos.

Em “Pedagogia Profana”, Larrosa (2006) discute a questão da formação a partir do diálogo com diferentes obras literárias e, inclusive, através da discussão sobre a influência da própria literatura e da leitura nessa formação. No capítulo “A novela pedagógica e a pedagogização da novela”, o autor tece um conjunto de reflexões sobre a transformação que sofre a literatura quando é introduzida na ordem pedagógica.

Larrosa compreende a novela tal como Julia Kristeva (1969), como uma história, uma instrução, um ensinamento, um saber, ou seja, voltada para a função comunicativa e didática da linguagem. É importante refletir sobre a transformação que sofrem esses conhecimentos ao serem introduzidos na ordem pedagógica. Diversas questões orientam a reflexão do autor, dentre elas “se a pedagogia funciona fazendo ler e tutelando a leitura, de que modo se pratica a leitura nas instituições de ensino? Como se selecionam os textos?”. Os Estudos Culturais compreendem o “texto” como toda construção cultural, manifestação e/ou discurso. A questão das práticas educativas e da formação envolve justamente a forma como se dá a relação com esses “textos” no ambiente escolar, concebidos como conhecimentos, saberes ou conteúdos de ensino. Tomemos, então, os termos “ler” e “leitura” na relação com o conhecimento, no que se refere à busca de compreensão das coisas que se manifestam no mundo e na teia social e questionemos: de que forma se pratica essa busca nas instituições de ensino? Como se selecionam os conhecimentos, os textos e os “textos”? Ou melhor, retomemos a provocação de Silva (2002), como se organiza o currículo? O que se ensina? Como? E para que? Que sujeito se pretende formar?

Com base nessas questões, Larrosa (2006) busca discutir sobre o viés pedagógico da leitura e encontra elementos para isso ao refletir sobre o Problema de Platão⁷. O autor encontra resposta na própria estratégia formal: “a organização interna do diálogo como o tecido precário, inseguro, às vezes equívoco e sempre provisório e insatisfeito do logos

⁷ Refere-se à forma que tem a busca, a expressão e a comunicação da verdade.

pedagógico” (p. 122). Para o autor, o logos pedagógico seria o que funciona através do jogo aberto e excêntrico, nunca fechado e nunca centrado, de três elementos que constantemente interferem entre si.

Em primeiro lugar, a vida concreta, espacial e temporalmente determinada, sempre plural e complexa, em que se desenvolvem os protagonistas. Em segundo lugar, um tecido dialógico híbrido, um jogo excêntrico entre discursos heterogêneos. Em terceiro lugar, um impulso na direção da verdade e da justiça, ou uma suscetibilidade compartilhada pelo conhecimento e pela melhoria do humano (p. 123).

O autor entende a novela como uma contribuição de Platão à humanidade ao encarnar o logos pedagógico. Ele afirma que este tem a ver com o próprio jogo da verdade e da justiça e não com a transmissão não problemática de um *corpus* doutrinário ou de uma série de lemas morais, um professor de fé.

A novela é a problematização incessante do que contar e do como contá-lo, quando aquele que conta atenta para essa vida concreta que, por um lado tem de ser transformada e que, por outro, constitui o elemento vivo do discurso; também quando atenta para que o discurso não permaneça jamais fossilizado em doutrina e mantenha sempre a liberdade de seu jogo; e quando atenta, por último, para a responsabilidade teórica e moral que está implícita em todo ato de fala e que obriga a falar e a escrever justamente, ou seja, com olhar posto tanto na verdade quanto na justiça (p. 123).

O logos pedagógico, a pedagogia, estaria no ato de comunicar algo de maneira politicamente engajada, justa, comprometida com a verdade e a justiça do que se diz, do conhecimento abordado, e simultaneamente com o contexto concreto e complexo de vida que condiciona as perspectivas daqueles de quem se diz, como também daqueles que entram em contato com o que é comunicado. Isto, promovendo a possibilidade da heterogeneidade de compreensão daquilo que se comunica, numa perspectiva crítica, que envolve a problematização do conhecimento no intuito de promover a formação dos sujeitos envolvidos para a melhoria de sua existência. Em sintonia com essa concepção, Giroux e Simon (2008, p. 97) afirmam que

pedagogia é um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimentos e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais e entre eles. Pode ser entendida como uma prática pela qual as pessoas são incitadas a adquirir certo ‘caráter moral’ (grifo dos autores).

A pedagogia constitui simultaneamente uma atividade política e prática. Quando se pratica pedagogia, age-se com a intenção de criar experiências que irão estruturar e desestruturar uma série de entendimentos do mundo natural e social. Ou seja, conforme os autores, a pedagogia é um conceito que enfoca os processos pelos quais se produz conhecimento. Assim, a pedagogia, conceito amplo e complexo, “tem preocupações que abrangem a integração, na prática, de certo conteúdo e modelo curricular, estratégias e técnicas didáticas, tempo e espaço para essas estratégias e técnicas, bem como propósitos e métodos de avaliação” (GIROUX; SIMON, 2008, p. 98).

O discurso da pedagogia centra-se ainda em outro aspecto. Ela diz respeito, a um só tempo, às práticas em que alunos e professores podem se engajar (que envolve a seleção dos conhecimentos/manifestações a serem estudados) e à política cultural que está por trás delas (as relações de poder que condicionam a forma como esses conhecimentos/manifestações se apresentam no contexto social). Nesse sentido, propor uma pedagogia é formular uma visão política (GIROUX; SIMON, 2008).

Em consideração às relações de poder que condicionam a vida social nos tempos atuais, os autores sugerem a Educação baseada em uma pedagogia crítica, que procura questionar de que forma podemos trabalhar para a reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana. Ou, em outras palavras, uma pedagogia que atue para a constituição de subjetividades democráticas. Segundo Giroux e Simon (2008), precisamos de uma pedagogia cujos padrões e objetivos a serem alcançados sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais. Isso significa que o ensinar e o aprender devem estar associados aos objetivos da educação do estudante: compreender por que as coisas são como são e como vieram a se tornar assim; tornar o familiar estranho e o estranho familiar; correr riscos e lutar contra as relações de poder vigentes, a partir de uma cultura moral que valoriza a vida; assim como visualizar um mundo que ainda não está em ordem para ampliar as possibilidades de melhoria das condições de vida.

Larrosa (2006) nos convida a ver o ensino, a prática pedagógica, a comunicação didática de ensinamentos e saberes como práticas de diálogo, mais plurais, abertas e, porque envolvidas implicitamente com a formação, articuladas à justiça. Em relação a esta última, o autor afirma que a literatura, que aqui podemos compreender como a pedagogia, que tem o poder de mudar, não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, ou à criança, ao adolescente, etc., dizendo-lhe como deve ser, como ele tem que ver o mundo e o que deverá fazer. Não é aquela que lhes oferece uma imagem do mundo, nem que lhe dita como deve interpretar-se a

si mesmo e a suas próprias ações, tampouco é aquela que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura, do ensino sob a lógica da pedagogia, consiste em violentar e questionar a linguagem e 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. Ou seja, deve desenvolver-se sob a perspectiva da crítica.

Em consonância com essa perspectiva, Giroux e Simon (2008) apontam a importância pedagógica da cultura popular. Advogam uma pedagogia que acolhe o mundo e a vida dos homens por meio de questionamentos, considerando a cultura popular como aquele terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para dar oportunidade à “voz” de cada um dentro de uma experiência pedagógica. Esta, conforme os autores, configura uma forma específica de ensinar e aprender, que é a pedagogia crítica, que ratifica a realidade concreta da diferença e da vida cotidiana como base para se levantar questões de teoria e prática. É uma forma que proclama a experiência da diferença vivida como uma pauta para discussão e como um recurso central para uma pedagogia da possibilidade, ou da construção de outras realidades, mais justas, por parte dos envolvidos.

A literatura – como veículo que transmite o conhecimento – entendida aqui como a pedagogia, que muda o leitor, a criança, o jovem, etc., é aquela que afugenta a “linguagem do tipo tu-já-sabes-o-que-querer-dizer”⁸ e ao afugentá-la, des-realiza também o mundo do tipo todos-já-sabemos-como-são-as-coisas. Tal linguagem transforma o conhecimento em coisa inútil, caracterizando um ensino estático, aprisionador e reproduzidor de padrões e comportamentos já conhecidos. Como o são as práticas fundamentadas nas concepções modernas, tecnicistas, mencionadas anteriormente (LARROSA, 2006).

O autor destaca que a diferença não está entre a literatura e a comunicação ou entre a pedagogia e a comunicação, mas entre o conhecimento que se comunica fazendo se manifestarem as imagens convencionais do mundo e a literatura, ou ensino, que nos dá o mundo como algo já pensado, um mero objeto de reconhecimento. A diferença essencial estaria nos dois tipos de logos pedagógico: o que faz pensar e o que transmite o já pensado. É em favor do primeiro que Larrosa (2006) tece considerações sobre a formação.

Um logos pedagógico que não é instrumento para a transmissão de verdades teóricas ou morais nem projeção, sobre o outro, de um projeto explícito de como deveria ser, em quem deveria acreditar e como deveria se comportar, mas sim a interrupção constante de toda pretensão de imposição da verdade

⁸ O autor faz referência ao termo utilizado por Handke (1992).

e a suspensão permanente de toda tentativa de fixação de um projeto (p. 128).

Isso significa, por certo, uma rebelião contra a pretensão de fechar a interpretação de um conhecimento, um saber, um texto ou um “texto”, e de centrá-lo em torno de um significado doutrinário e unívoco.

Não tanto uma revolta contra o sentido, mas contra toda pretensão de solidificação do sentido; não tanto uma revolta à representação ou ao realismo, mas a todo realismo que não problematiza o método da representação; não tanto um abandono da ética da transmissão, mas de todas as formas de transmissão que não são éticas justamente porque dão como já sabido ou já pensado aquilo que se transmite; não tanto um rechaço aos valores morais, mas a toda essa moral conformista e fingida de boa consciência na qual se refugiam os moralistas; não tanto a uma separação da existência humana concreta, mas de todas essas formas de conduzir a existência humana sem inquietá-la, sem colocá-la em questão, sem levá-la além de si mesma (LARROSA, 2006, p. 128).

Larrosa constrói sua argumentação em torno da relação ensino-aprendizagem, valorizando a multiplicidade de sentidos e possibilidades que têm o ensino, a aprendizagem e os sujeitos que ensinam e que aprendem. A ação do professor, ao selecionar um texto para a lição (os conteúdos/conhecimentos de ensino) – voltemos à concepção de “texto” dos Estudos Culturais e, assim, do ato de ler – é remetê-lo, como um presente, como uma carta. Entretanto, a remessa do professor não significa dar a ler o que se deve ler, mas sim, “dar a ler o que se deve: ler” (p. 140), interpretar, questionar. O professor, o que dá a lição, o que ensina o conhecimento, o “texto” (que compreende o contexto), é também o que se entrega na lição, ao conhecimento, ao “texto”. Primeiro, entrega-se na sua eleição, ou seleção, depois, em sua remessa, envio aos estudantes, comunicação, ensino, transmissão, em continuação, em sua leitura, discussão, compreensão e/ou interpretação/ões. Nas palavras de Giroux e Simon (2008, p. 105),

Essa discussão sobre a diferença vivida, se pedagógica, adquirirá uma certa tensão, pois implica uma luta – luta em torno de conceitos atribuídos, luta em torno do sentido em que se deve direcionar o desejo, luta em torno de certos modos de expressão e, fundamentalmente, luta em torno de versões múltiplas e até mesmo contraditórias do “eu”. É essa luta que possibilita novos investimentos e conhecimentos além da experiência individual e permite, por conseguinte, redefinirmos possibilidades que vislumbramos nas condições de nossas vidas diárias e em condições futuras, “ainda não concretizadas”.

Para Larrosa (2006), o texto, o “texto” e/ou conhecimento, a que os alunos são convocados é o fluxo do que vem se dizendo ao longo do tempo e em diferentes contextos, faz parte de sua vida social e por isso, eles já trazem algumas compreensões histórica e socialmente construídas a respeito do que estudam. Por isso, ler, ou entrar em contato com o “texto”, com o conhecimento, “é recolher o que vem se dizendo outra vez como sempre se disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição” (p. 141). Ou seja, aprender no ambiente pedagógico aqui esboçado, é entrar em contato com os conhecimentos e/ou manifestações pertinentes ao contexto sociocultural vivido, questionando as concepções já naturalizadas ao seu respeito, abrindo espaço para desestabilizar essas concepções ao passo que se conhece outras interpretações acerca dos mesmos, viabilizando outras possibilidades de expressão.

Larrosa propõe que no ler a lição, em outras palavras, ao estudar os conhecimentos e manifestações culturais selecionados para o currículo, não se busquem respostas, mas que se busque a pergunta à qual os textos respondem ou os contextos que produziram esses “textos” e conhecimentos. Ou seja, que se busque a compreensão do que e como histórica e socialmente se produziu aquele conhecimento e/ou manifestação tal como se apresenta e o que ele representa. O que se busca não é o que o texto sabe, ou o que o “texto” é ou enuncia, mas o que o texto pensa, o que o “texto” produz, o que leva a pensar. O que importa após a leitura, o contato com o “texto”, com o conhecimento, não é que nós saibamos o que sabemos do “texto”, mas o que – com o “texto”, ou contra o “texto” ou a partir do “texto” – nós sejamos capazes de pensar, de construir.

Segundo Larrosa (2006), o objetivo da lição, ou seja, do ensino, não é nos deixar terminados pela assimilação do dito, nem pela aprendizagem dogmática do que deve ser dito, mas in-de-terminar aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer. Por isso, ler, entrar em contato com o “texto”, com o conhecimento através de uma pedagogia crítica, é recolher-se na indeterminação do dizer. O que dá o que dizer ao “texto” é aquilo que se diz de muitas maneiras. O dito do texto reativa o dizer, os dizeres. Por essa razão, na lição, na pedagogia crítica, a ação de ler, de contatar o “texto”, o conhecimento, extravasa o “texto” e o abre para o infinito. Reiterar a leitura, o contato com o “texto”, é re-iterar o “texto”, “en-caminhá-lo e encaminhar-se com ele para o infinito dos caminhos que o texto abre” (p. 142).

Na sociedade da informação e da comunicação generalizada, afirma o autor, já não temos uma realidade que seja distinta das interpretações e que nos possa servir como princípio ou fundamento da verdadeira interpretação. Multiplicam-se as formas possíveis de engano e da falsificação, permitem-se formas inéditas de manipulação, favorecem-se a trivialização e o

vazio de sentido, apresentam-se novos perigos. Mas, ao mesmo tempo, e por isso mesmo, temos a possibilidade de nos libertarmos da tirania do princípio de realidade e da ditadura do mundo verdadeiro. Larrosa conclui que para combater a realidade do poder é necessário colocar em dúvida o poder da realidade. Assim como, para combater a verdade do poder é necessário colocar em dúvida o poder da verdade. Isso significa compreender que o estado da realidade é ambíguo, um terreno de discussão. Bem como a verdade é algo politicamente construído, segundo as relações de poder.

Ao considerar a realidade como um invento europeu recente, é importante questionar a verdade do ponto de vista do funcionamento do modelo positivo de verdade, do modelo da adequação ou da correspondência entre as proposições e a realidade, do modelo que constitui a ciência moderna e o nosso senso comum. Nesse modelo, a ciência é a teoria do real e, por isso, tem o poder para determinar o verdadeiro e o falso relativamente à realidade. Conforme o autor, essa realidade desvinculada do dizer e da vida social, essa realidade independente e única, realmente real e objetivamente objetiva é, de fato, a realidade da ciência, solidária, portanto, do modelo de verdade própria da ciência positiva.

Estamos diante de um contexto, em que já não é possível, ou não é conveniente, crer e pautar a vida numa única verdade, nem tampouco nos submetermos a uma realidade dada, fixa e definida, posta a injustiça subjacente nas relações de poder que permitem a definição do que é tido como verdade e regula a realidade então definida. O autor sugere que talvez seja a hora de aprender um novo tipo de honestidade: “o tipo de honestidade que se exige para habitar com maior dignidade possível um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter construído da verdade e pelo caráter poético e político da linguagem” (p. 164).

Essas compreensões, sem dúvida, encaminham outras compreensões e outras atitudes acerca do ensino, da educação e da formação, pautadas, inclusive, em outras compreensões sobre a infância, e sobre os seres humanos de um modo geral, que não aquelas que surgiram na modernidade e ainda persistem. Novas formas e novas compreensões que requerem outra compreensão do trabalho pedagógico.

Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara mais humana, isto é, palpitante e expressiva, que não endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade (LARROSA, 2006, p. 165).

Nessa forma de compreender-se e atuar, o professor não tem as explicações científicas como únicas formas de interpretar os fenômenos, os “textos”, nem tampouco pauta a organização didática segundo os conhecimentos provenientes do modelo da ciência moderna acerca do ser humano, da infância, da aprendizagem, do ensino e dos conhecimentos ou “saberes escolares”⁹. Larrosa (2006), assim como Bujes (2000; 2002a; 2002b), convida a reconhecermos que a infância é algo que nossos saberes, práticas e instituições já capturaram, algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher.

Um ponto de vista no qual a criança não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas (LARROSA, 2006, p. 184).

Assim, e diante do que já foi discutido, os autores nos convidam a ver a criança como um outro: “aquilo que sempre e além de qualquer tentativa de captura inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o abismo bem construído de nossas instituições de acolhimento” (p. 184). Isso significa insistir na compreensão das crianças como seres estranhos, dos quais nada se sabe. Conforme Larrosa, a infância entendida como o outro não é o que já sabemos, nem tampouco é o que ainda não sabemos, pois isso justifica nossa arrogância, tirania e as imposições das “vontades de saber” e “vontades de poder”.

O que *ainda* é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança. O que *ainda* não sabemos não é outra coisa senão o que se deixa medir e enunciar pelo que sabemos, aquilo que o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado (p. 184).

A infância como um outro não é objeto, nem objetivo, do saber. É algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo. A alteridade da infância não significa, entretanto, que as crianças ainda resistam a serem capturadas por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições. A alteridade da infância, nas palavras do autor, é algo mais radical: “nada mais, nada menos, que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença” (p. 185). Por isso, ele nos incita a considerar a

⁹ Referência àqueles saberes considerados merecedores de serem incluídos no currículo escolar.

infância como novidade, uma criança que nasce é sempre o surgimento do novo, alguém de quem nada se sabe. Para tanto, nos convoca a ver a educação tal como Hannah Arendt, como relacionada ao nascimento, dado o fato de que a todo momento nascem seres humanos no mundo. Isso nos põe constantemente em contato com a novidade, apesar de nem sempre nos portarmos como se assim estivéssemos, inclusive quando projetamos seu futuro.

Considerar o nascimento como se fosse o ponto inicial de um desenvolvimento previsto ou, de outra perspectiva, como se fosse o aparecimento de uma matéria prima que vamos tomar como ponto de partida para influir na história, com vistas a uma nova ordem social sobre a qual nós tenhamos planejado suas ordens e diretivas, não é receber os que nascem em sua alteridade, mas simplesmente torná-los uma expressão de nós mesmos: do que somos ou do que nós quiséssemos ser (p. 188).

Devemos considerar que pelo fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo, o tempo está sempre aberto a um novo começo, a novos rumos e novos fins. Nessa perspectiva, não é possível compreender o futuro como consequência direta e previsível do passado, nem que o que vem ao mundo é dedutível do que já existe no mundo. Diante do aparecimento de algo novo, o mundo deve ser capaz de se renovar, a isso serve a pedagogia crítica. À vinda de algo novo, o mundo tem que ser capaz de responder, ainda que para responder deva ser capaz de se colocar em questão.

Enfim, ao olharmos uma criança, sugere Larrosa (2006), devemos ser capazes de sentir sobre nós mesmos o seu olhar enigmático e perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas as certezas e, seguranças e, apesar disso, permanecermos atentos a esse olhar e sentirmo-nos responsáveis diante de sua ordem: “deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz!” (p. 192).

Em relação à ação pedagógica, essa abertura ao outro que é novidade significa, sobretudo, um rompimento com a ideia tradicional de partir rumo a um mundo dado, real. Uma pedagogia crítica acolhe aquilo que é possível e busca expressar as possibilidades do conhecido com chances de se tornar real. Compreender a infância como novidade e abrir-se a construir junto com ela um espaço para que expresse no mundo é partir do impossível ao verdadeiro, do que não se visualiza ao que se vai materializar no desenvolver da “história pedagógica”.

O impossível é o outro de nosso saber e de nosso poder, aquilo que não se pode definir como um ponto de ancoragem de uma ação técnica. O impossível, portanto, é aquilo que exige uma relação constituída segundo uma medida diferente à do saber e à do poder (LARROSA, 2006, p. 194).

Isso, conforme o autor, remete não a uma imagem *da* infância, mas uma imagem *a partir do* encontro com a infância. Um encontro que não é nem apropriação, nem reconhecimento, mas um autêntico “cara a cara” com o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com o novo, com o estranho, com o desconhecido, com a diferença. O sujeito da experiência “é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e a arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida” (p. 197).

Isso pressupõe pensarmos a pedagogia, conforme sugerem Giroux e Simon (2008), como política cultural voltada para um projeto de esperança e possibilidade. Implica compreender que uma pedagogia crítica em diálogo com a infância jamais está concluída, suas condições de existência e possibilidade estão em constante alteração, dada a abertura ao encontro com o outro infantil, sempre novidade. Dessa forma, tem-se em vista sua tentativa de se dedicar àquilo que “ainda não” se concretizou, que ainda é possível e pelo qual vale a pena lutar.

Certamente, a experiência do encontro não promove mudanças somente naquele que se abre ao novo, mas também, no novo que se permite, consciente ou não, se encontrar. Por isso, passamos a compreender a pedagogia da infância como uma pedagogia do encontro, que envolve sempre, necessariamente a constituição identitária daqueles que se encontram e interagem com perspectivas à construção de uma realidade possível, politicamente engajada com a consolidação de uma organização social mais justa, em que as condições de expressão e vida sejam melhores para todos.

No âmbito da Educação Física, as práticas educativas que incidem sobre o corpo e o movimento necessitam dialogar com as manifestações corporais culturalmente construídas e significadas na vida social das crianças e não com movimentos isolados do contexto sócio-histórico que os produziram, com vistas à adequação da performance motora a padrões preestabelecidos como desejáveis, normais. Vislumbramos a necessidade de uma pedagogia que dialogue com as produções e representações infantis acerca da cultura corporal sob a lógica do questionamento e da ampliação dos conhecimentos. Advogamos uma pedagogia crítica em que o professor desenvolva em diálogo com as crianças, ações didáticas relativas à seleção das manifestações da cultura corporal vivida, depois em sua remessa, envio às crianças, comunicação, ensino, transmissão, discussão, compreensão e/ou interpretação/ões que viabilizem novas ou outras formas de interação e expressão dessas manifestações, que viabilizem formas de vida melhores e mais justas, mesmo na existência infantil. Isso sugere

uma organização didática que nada tem a ver com as tentativas de controle e regulação do corpo, mente e subjetividade, comuns nas práticas alicerçadas por perspectivas higienistas, esportivistas e psicologizantes, ainda hegemônicas no contexto do componente curricular no Brasil.

Compreendido esse aspecto, é importante discutir perspectivas teóricas que fundamentem uma construção curricular dada à ousadia de escrever-se na interação com o outro, melhor, com outros. Comprometida com a compreensão da verdade enquanto um construto social e com a justiça em viabilizar diferentes formas de interpretar os “textos” e conhecimentos com os quais se interage no mundo. Isso sob a justificativa de dificultar, ou quem sabe inviabilizar, o poder de regulação e governo das maquinarias que compõem a instituição escolar na educação de crianças.

Para tanto, discutiremos as contribuições das teorizações pós-críticas e dos Estudos Culturais para a educação, bem como as orientações de uma perspectiva multicultural crítica ao currículo na tematização da cultura corporal.

2 MULTICULTURALISMO CRÍTICO E CURRÍCULO ESCOLAR: UMA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DE HISTÓRIAS

Multiculturalismo em educação envolve [...] 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 (MOREIRA; CANDAU, 2010, p. 7).

Diante da atual configuração política, social e econômica, parece consensual nas teorizações educacionais o discurso sobre a necessidade de se reinventar a escola. É notável o anacronismo entre o universo simbólico que ainda pauta as práticas escolares e as condições societárias contemporâneas que cada vez mais impõem novas necessidades educacionais. Isso não significa um desejo de adaptação pura e simples aos novos tempos. Mas sim, a exposição da necessidade de se construir e/ou fortalecer um novo instrumental teórico e prático que subsidie a oferta de espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes das crianças, jovens e adultos que frequentam a escola (BRACHT; ALMEIDA, 2006; CANDAU, 2010).

Estamos hodiernamente diante de condições que implicam a necessidade de refletir os alicerces das teorias críticas que fundamentam práticas educativas atentas às questões socioculturais, “uma espécie de autocrítica de seus fundamentos”, como sugerem Bracht e Almeida (2006, p. 06), para enfrentar criticamente as novas paisagens societárias. O multiculturalismo, como perspectiva política e pedagógica que orienta as proposições deste estudo, tem sua origem atrelada à fundamentação das teorizações pós-críticas em resposta à complexidade e conflitos que se expõem no âmbito social com as grandes migrações e o processo de globalização, marcado pela política neoliberal.

Sem desconsiderar as contribuições das teorias críticas ao discutirem a possibilidade de emancipação do proletariado em relação à ideologia dominante como forma de proporcionar mudanças sociais referentes às relações de produção pela supressão das diferenças de classe social, as teorias pós-críticas observam outras formas de discriminação e exploração que ficaram à margem desse debate, como as étnicas, de gênero, orientação sexual, geração etc. Para as teorias pós-críticas, além do problema da relação classes sociais *versus* produção, ganham relevância questões existentes no interior das classes e que não se resolvem simplesmente com a redistribuição de renda (NEIRA; NUNES, 2009a).

As teorias pós-críticas evidenciam que a problemática, fruto das transformações sociais e das mudanças demográficas e culturais, que caracteriza a sociedade globalizada requer uma política das diferenças. Ou seja, as teorias pós-críticas propõem um agenciamento político que reconheça não só a necessidade de redistribuição social-econômica, como também o reconhecimento das diferenças culturais. Sugerem a resolução de tais problemáticas por meio do reconhecimento da diferença e do fomento do diálogo de seus representantes. “As lutas travadas na seara das ‘políticas’ devem partir do princípio de que todas as culturas se diferenciam internamente e, portanto, tão importante quanto reconhecer a diversidade entre as culturas é reconhecer a diversidade de cada cultura” (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 209).

Desse modo, além de identificar as culturas, é importante considerar a resistência, a diferença e a luta por visibilidade e reconhecimento que habitam o interior de um mesmo grupo cultural. O que significa dizer, em síntese, que o termo “pós”, aparece aqui, não com o sentido de “o que vem depois” das teorias críticas, mas como perspectiva que apreende o pensamento crítico e, identificando seus limites, trava diálogos com outras explicações, arriscando ultrapassar as fronteiras anteriores.

No campo educacional, as teorias pós-críticas denunciam as diferentes práticas educativas – suas técnicas e procedimentos – que constroem, produzem, modificam e tentam fixar um modo de ser (identidade) a certos tipos de sujeito e de objeto. Não veem o sujeito como uma essência, que estaria descrito por uma teoria *a priori* que tenta explicá-lo e sobredeterminá-lo. O que importa é a relação estabelecida com os regimes de verdade que tentam fixar a sua identidade, pois a identidade do sujeito nunca é fixada.

Conforme Silva (2002), um currículo influenciado pelas teorias pós-críticas inclui novas temáticas e categorias para maior compreensão das relações entre poder e identidade social, entre a escola e a sociedade pós-moderna. E, nesse sentido, incorpora, dentre outras perspectivas, o multiculturalismo crítico, os estudos feministas, a teoria *queer*, os Estudos Culturais, os pós-colonialistas, os ecológicos, a filosofia da diferença, a filosofia intercultural e a visão de pedagogia como cultura e da cultura como pedagogia.

O currículo pós-crítico não é linear, é uma escrita constante, é múltiplos currículos. No Brasil, as contribuições das teorias pós-críticas têm elaborado e proposto práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a diferença, abertura, transgressão, subversão e multiplicação de sentidos. O currículo pós-crítico opta por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular. Prefere a invenção, a criação, o artefato, a produção; não acreditam nas “supostas” autonomia e emancipação do sujeito ou da

subjetividade; em vez disso, consideram o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história, dos processos de subjetivação.

Num currículo influenciado pelas teorias pós-críticas, os objetivos formativos surgem como possibilidade, jamais como certeza. Não se interessam por modos “certos” de ensinar, formas “adequadas” de avaliar, técnicas preestabelecidas de planejar ou por conhecimentos legítimos, a não ser para problematizar esses modos, essas formas, essas técnicas e conhecimentos. Como consequência de seus interesses, as teorias pós-críticas voltadas à educação questionam o conhecimento e seus efeitos de verdade e poder, o sujeito e os diferentes modos e processos de subjetivação, os textos educacionais e as diferentes práticas que produzem e instituem.

Essas teorias no âmbito da Educação têm ainda como característica a problematização das promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia. Duvidam dos discursos salvacionistas da psicologia do desenvolvimento, dos efeitos das atividades integradoras ou cooperativas. Discutem questões sobre os tempos e espaços educacionais, mostrando processos de feitura da escola moderna, bem como pensam, de distintas formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Abrem mão da função de prescrever, de dizer a outros como devem ser, fazer e agir. Buscam, acima de tudo, implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação e procuram fazer aparecer outras formas de significação, construídas coletivamente nas fronteiras do conhecimento. Assim, assumem o risco de educar na diferença, na divergência, no dissenso, para que o consenso nunca mais feche os horizontes sociais, influenciando os indivíduos ao conservadorismo sem fronteiras, ou tente conter a heterogeneidade cultural.

No currículo pós-crítico, a contestação e o questionamento são uma constante, de modo que as ocorrências dão-se com base no interior das relações de poder e do questionamento da própria arquitetura curricular e do seu envolvimento no estabelecimento de hierarquias, posições e autoridades privilegiadas. Compreende então que não é a epistemologia o conhecimento que define as ações políticas e sociais. Ao contrário, para o pensamento pós-crítico, a epistemologia é definida politicamente por meio de práticas discursivas, por meio das relações de poder (NEIRA; NUNES, 2009a).

Especificamente relevante nesta investigação é o multiculturalismo. Essa corrente teórica surge em tempos pós-modernos, de globalização e tentativas de homogeneização cultural, em que se evidenciam embates em todos os ambientes como decorrência das diferenças que marcam os territórios e distinguem os grupos sociais e os sujeitos. Os embates envolvem tanto os que reivindicam o reconhecimento e o direito como aqueles que não

querem perder os privilégios construídos, garantindo-lhes a posição de superioridade e domínio nas relações sociais e nas determinações das coisas do mundo.

Os movimentos reivindicatórios surgiram simultaneamente em diversas partes do mundo. Após a Segunda Guerra Mundial, os países ricos do hemisfério Norte presenciaram intenso fluxo migratório proveniente das ex-colônias devido aos problemas sociais e econômicos gerados pela sua exploração pela metrópole. No Brasil, os fluxos migratórios coincidiram com o período em que algumas regiões alavancaram seu desenvolvimento, o que gerou a atração de grupos culturais das localidades mais pobres. Essa nova configuração social forçou a convivência entre os diferentes, ampliando o contato entre as distintas culturas. Os grupos subalternizados, tensionados pela tentativa de homogeneização dos dominantes buscam alternativas nos movimentos reivindicatórios por voz e efetiva representatividade nas sociedades onde se estabeleciam relações marcadas pela assimetria.

Sendo a escola um espaço constituinte da teia social e um dos primeiros ambientes onde o contato (e o conflito) entre os diferentes se manifesta, fazendo emergir as lutas e movimentos de resistência cada vez mais explícitos, é inviável tomá-los por irrelevantes ou dissimular sua existência. Tal fato enuncia a problemática dos confrontos identitários na escola multicultural. Por essa razão, afirmam Neira e Nunes (2009a), o currículo pós-crítico incorpora o multiculturalismo e abrange a natureza das respostas provenientes do contato entre a diversidade cultural presente na instituição educativa e nas ações pedagógicas, e entre as teorias que fundamentam as práticas escolares e as políticas públicas que sustentam o funcionamento do ensino.

Na escola democrática destes tempos, uma educação multiculturalmente orientada implica a assunção de uma postura clara em favor da luta contra a opressão, o preconceito e a discriminação aos quais foram submetidos alguns grupos historicamente desprovidos de poder, sem que se perca de vista a perene composição de novos grupos culturais (p. 210).

Ou seja, nessa interface em que as identidades fixas são potencialmente desafiadas originando novas identidades, mais flexíveis e frágeis, na medida em que estão vulneráveis à reestruturação intercultural, é imprescindível reconhecer que relações de poder regulam esse processo. “Se não se reconhecer isto, corre-se o risco de a preocupação incidir em ‘estilos de vida’ (multiculturalismo benigno) em vez de existir uma simultânea preocupação com ‘estilos de vida’ e com ‘oportunidades na vida’ (multiculturalismo crítico)” (CORTESÃO; STOER, 2008, p. 189).

De acordo com Neira e Nunes (2009a), nos Estados Unidos o multiculturalismo surgiu como um movimento na educação, de reivindicação dos grupos sociais subordinados (negros, hispânicos, mulheres e homossexuais) contra o currículo universitário tradicional e a política de segregação das escolas. Os filhos dos migrantes não tinham acesso às mesmas escolas dos americanos legítimos (brancos descendentes de europeus), isso marcou os anos de 1960 com violentos conflitos étnicos. O então currículo da escola americana era compreendido como a cultura comum, marcada pela ausência das vozes reprimidas e, na verdade, consistindo uma expressão do privilégio da cultura branca, europeia, heterossexual, masculina, patriarcal, uma cultura bem particular.

Entretanto, embora a origem educacional seja bastante conhecida, Neira e Nunes (2009a), apoiados em autores como Hall (2003), Kincheloe e Steinberg (1999) e Silva (2001), destacam que o termo multiculturalismo presente em inúmeros documentos e discursos vem padecendo de constantes ressignificações. Por isso, há um risco de sua utilização universal, uma vez que tamanha expansão tornou-o um significante oscilante, de modo que multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada. Pode abranger desde a luta dos diversos grupos culturais por reconhecimento no âmbito social, até dar a sensação de apagamento da diferença por conta do aspecto *mult*. Desse modo, é preciso compreender o multiculturalismo, tal qual a cultura contemporânea, como fundamentalmente ambíguo.

Os autores afirmam que, de uma forma ou de outra, o multiculturalismo não se separa das relações de poder. Nutre o atual momento histórico com intensas mudanças e conflitos culturais e marca a presença da complexa diversidade cultural decorrente das diferenças relativas à multiplicidade de matizes que caracterizam os grupos que coabitam o cenário contemporâneo. “O multiculturalismo, em suma, pode ser visto como uma política inescapável à sociedade multicultural de hoje” (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 212).

A variedade de sentidos atribuídos ao multiculturalismo traduz diferentes modos de compreender e lidar com a diversidade cultural, as relações de poder e os conflitos daí decorrentes. Candau (2010) cita dois aspectos centrais nas questões suscitadas pelo multiculturalismo, uma concepção descritiva e uma concepção propositiva. A partir da primeira, compreende-se que a configuração de cada sociedade depende de seu contexto histórico, político e sociocultural. De modo que a descrição tenciona reconhecer diferentes regiões, comunidades, grupos, instituições, escolas, gerando elementos para análise e compreensão de cada contexto específico.

Já na concepção propositiva, o multiculturalismo deixa de ser compreendido como apenas uma análise da realidade construída e passa a ser visto como um modo de atuação na

dinâmica social. Conforme a autora, isso implica um projeto político-cultural, ou seja, um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva.

Segundo Candau (2010), existem diferentes classificações acerca do multiculturalismo. Entretanto, independente dos adjetivos que o acompanhem, ficam evidentes três projetos políticos de atuação: conservador, assimilacionista e intercultural, interativo ou crítico. A perspectiva conservadora guarda forte conotação segregacionista, reforça o reconhecimento das diferenças e afirma a necessidade de uma identidade pura. Ou seja, os diversos grupos devem manter sua matriz cultural e possuir espaços próprios para garantir sua liberdade de expressão e a continuidade de suas tradições.

Conforme Neira e Nunes (2009a), isso se torna um problema uma vez que “na prática, consolida-se uma segregação social, pois alguns grupos dispõem de poder para alocar os outros em espaços desfavoráveis, reiterando posturas de preconceito e superioridade” (p. 213). Na educação, o multiculturalismo conservador está presente ao se realizar exames de seleção para ingresso dos estudantes, na organização de turmas segundo níveis de aprendizagem, na seleção dos representantes da escola para participarem de torneios esportivos ou ao exercer pressões para que determinados estudantes saiam da instituição. No campo didático da Educação Física, o multiculturalismo conservador se manifesta, por exemplo, em aulas em que o professor separa os estudantes a fim de evitar conflitos, os meninos das meninas ou os mais habilidosos dos menos habilidosos, e organiza atividades diferentes, ou procura alocá-los em espaços e horários distintos.

A perspectiva assimilacionista é orientada pela ideia de que os grupos desprivilegiados nas relações sociais não dispõem das mesmas oportunidades de acesso a determinados bens e serviços e ainda sofrem discriminações preconceituosas. A fim de escapar das consequências e promover uma convivência amistosa entre os diferentes, a política assimilacionista desenvolve ações que visam à incorporação de todos à cultura hegemônica. As causas que geram relações de preconceito e desigualdades ficam intocáveis, uma vez que se considera que o modo adequado de vida é aquele pertencente aos grupos dominantes. A desigualdade é combatida com as tentativas de homogeneização.

Na educação, o aspecto assimilacionista é reforçado quando os discursos da inclusão, da universalização dos conteúdos e unificação das avaliações convocam todos ao ingresso no sistema de ensino sob a ideologia da igualdade de oportunidades. Na Educação Física, esse aspecto é reforçado em aulas pautadas pelas perspectivas psicomotora, desenvolvimentista e

da promoção da saúde, pois objetivam atingir um nível tal de conhecimentos, habilidades motoras, desenvolvimento e padrões de saúde. Sem que se leve em conta a diversidade cultural corporal dos estudantes ou mesmo suas perspectivas, desejos e conflitos mais subjetivos, que ressoam e/ou emergem das interações sociais com a diversidade.

Assim, numa perspectiva assimilacionista, os currículos buscam uma integração ao que “há de melhor na sociedade”, o que “há de mais avançado”, às vezes com a justificativa de garantir a normalidade, o ritmo normal, o desenvolvimento normal, a saúde normal, sempre mais valorizados e desejados. Práticas com essa perspectiva atuam, então, para o apagamento das diferenças e reforçam o daltonismo cultural, favorecendo uma educação monocultural. Na visão de McLaren (2000, p. 18 *apud* NEIRA; NUNES, 2009a, p. 214), “o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado em afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade”. Ou seja, atuam na solidificação de sociedades orientadas pelos interesses de grupos hegemônicos e na subordinação dos grupos minoritários.

O multiculturalismo influenciado pelo projeto político intercultural, interativo ou crítico, concebe a cultura como campo de conflito, de permanente construção e negociação de sentidos. Nesse caso, a diferença não fica isolada em sua matriz, nem se afirma uma identidade homogênea baseada no princípio da universalidade. Para o multiculturalismo crítico, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural. Não existe uma cultura pura, tampouco uma que seja melhor que a outra e por isso mereça assumir para si um caráter universal. Desse modo, entende que “as relações culturais são construídas nas e pelas relações de poder, marcadas por hierarquias e fronteiras em contextos históricos e sociais específicos, gerando a diferença, a desigualdade e o preconceito” (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 215).

Conforme Neira (2007), o multiculturalismo crítico se interessa essencialmente pelas relações entre a pedagogia, a justiça e a transformação social. Nessa perspectiva, a pedagogia é entendida como uma ação social que se substancializa no currículo, referindo-se, sobretudo, à construção da identidade, do modo pelo qual aprendemos a nos enxergar em relação ao mundo, como propõem Giroux e Simon (2008). O autor retoma as discussões de Giroux (1997) para destacar que o fundamento do multiculturalismo crítico é o seu esforço na construção de uma pedagogia política, em que as aprendizagens resultantes viabilizem a luta do estudante por justiça social.

Essa luta requer dos professores ações visando à diminuição do poder dos grupos educativos, políticos e econômicos que historicamente redigiram currículos prejudiciais aos

grupos identitários mais desfavorecidos da sociedade. “Através da pedagogia crítica, os estudantes analisarão de que forma o poder interfere nas suas vidas e como podem fazer para resistir à sua opressora presença” (p. 151). Nesse propósito, professores, estudantes e membros da comunidade devem analisar a natureza da discriminação e a opressão em todas as atividades humanas em função da etnia, classe social, gênero, etc. O multiculturalismo crítico se propõe a atuar justamente sobre o processo de dominação e regulação, ou seja, sobre a formação de identidades e subjetividades envolvendo os setores desprivilegiados da sociedade.

Trata-se então da gestão da diversidade no currículo, como sugerem Cortesão e Stoer (2008). Isso afasta o professor da condição de mero executor e o aproxima da necessidade de assumir-se como sujeito e como agente do processo educativo. Inclusive tornando-o mais responsável pelos efeitos, por vezes não desejados, decorrentes de iniciativas didáticas cujos significados não tenham sido suficientemente analisados. O exercício dessa gestão do currículo tem que ser acompanhado de uma ampla compreensão dos fatores que afetam a vida de seus alunos, quer socioculturais, quer do contexto em que eles vivem, dos constrangimentos que têm de enfrentar, das potencialidades e dos recursos existentes, nem sempre muito visíveis, e que poderá explorar.

É importante que essa gestão tenha sempre como pano de fundo uma preocupação de encarar o processo educativo como algo que, entre outras coisas, tem também potencialidades para, além de oferecer conhecimentos importantes e desenvolvimentos vários de capacidades, despertar e estimular nos alunos o sentimento da importância do exercício da cidadania (p. 201).

Isso significa ter a identidade como o foco das ações educativas. O que em termos políticos implica o reconhecimento da assimetria de poder que marca a relação entre os diferentes grupos sociais e a preocupação com as identidades nacionais, “locais” e/ou minoritárias em tempos de homogeneização cultural promovida pelo processo de globalização. Ou seja, significa reconhecer os efeitos das práticas educativas na constituição identitária dos estudantes. Dessa forma, torna-se conveniente analisar como o contexto cultural empreendido nas práticas pedagógicas interfere na identidade de nossos alunos. Algumas perguntas, nesse caso, são pertinentes: “[...] Em quem se estão convertendo nossos/as alunos/as? De que modo os significados partilhados nas interações das salas de aula reforçam, desafiam ou desorganizam as identidades que estão construindo? Deveria/poderia ser diferente? Como?” (MOREIRA; CÂMARA, 2010, p. 40).

Para além disso, compreender a identidade como histórica e culturalmente construída e o elo entre a identidade e o processo pedagógico, implica compreender também que ela está intimamente relacionada à diferença e aos significados produzidos socialmente sobre ela, uma vez que o que somos se define também pelo que não somos. Com objetivo de desestabilizar relações assimétricas de poder, a atenção precisa avançar para a diferença enquanto objeto de preconceitos, discriminações e opressões. Cabe, conforme Moreira e Câmara (2010), examinarmos permanentemente junto aos nossos alunos e alunas, se e como existem “nós” e “eles”, bem como quais tem sido nossas formas de reagir ou interagir com essa realidade, especialmente por meio do currículo em ação.

Na educação, o multiculturalismo crítico reconhece o Outro – “aquele que é oposto a nós, ao nosso modo de ser e agir no mundo” (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 215) – e procura trazer todos em condições equitativas para o diálogo e o conflito da construção coletiva. As ações educativas se desenvolvem pelo que McLaren (*apud* NEIRA; NUNES, 2009a) denominou de uma “pedagogia do dissenso”, que promove uma prática de negociação cultural, enfrenta relações hierárquicas de poder e explicita o modo pelo qual o poder foi construído e quais as estratégias que se utiliza para manter a assimetria com os subjugados. “Uma pedagogia que enfatiza os processos de construção política e social da supremacia de certos grupos e identifique suas formas hegemônicas de convencimento e continuidade no poder” (p. 215). Logo, o multiculturalismo crítico atua sobre processos institucionais, econômicos e estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural.

Nessa perspectiva, o currículo multicultural crítico assume para si a responsabilidade da análise do processo constitutivo do racismo, do sexismo e dos preconceitos de classe social a partir dos pontos de vista econômico, semiótico, político, educativo e institucional. Isso requer dos professores conhecer de que maneira as forças culturais moldam a conduta e a identidade dos estudantes, classificando-os em hierarquias de dominação.

Conforme Neira (2007), fortalecidos por esses conhecimentos os professores são capazes de ajudá-los na superação de barreiras sociais, fazendo com que se interessem pela análise das distintas formas de interpretar a vida e pelos métodos de resistência à opressão, visando à composição de uma comunidade democrática e multicultural. Desse modo, ao percorrer esse currículo, os estudantes começam a se identificar como atuantes na luta política contra as forças opressoras e a favor das democráticas, o que permite a tomada de consciência do âmbito pedagógico, levando-os ao reconhecimento das forças que modelam sua identidade,

as distintas etapas de conscientização reflexiva e as estratégias necessárias para o fortalecimento pessoal.

Numa perspectiva multicultural, a igualdade não pode ser obtida pelo acesso a um currículo hegemônico, conforme as pretensões educacionais de cunho neoliberal. Ao contrário, “a igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente” (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 216). Assim, só haverá justiça curricular se o currículo promover situações de reflexão sobre as formas pelas quais a diferença é produzida por relações assimétricas.

Nesse sentido, Candau (2010) e Giroux e Simon (2008) defendem a “pedagogia do conflito”, que tem por objetivo o diálogo entre posicionamentos de origens diversas. De modo que o professor se torna o agente na construção de relações interculturais positivas, cabendo-lhe promover as ações didáticas que viabilizem o contato e o convívio com a diferença pautados no respeito e na solidariedade. É esse, afirma Candau (2010), o maior desafio para os educadores da escola de hoje.

O desafio torna-se maior uma vez que, nas sociedades democráticas atuais, a opressão age por meio de disposições políticas, sociais e educativas que constroem barreiras, dificultando a ação de determinados grupos em reger sua própria vida. Neira (2007), pautado nas reflexões de Silva (2001), afirma que a educação tem-se reduzido à projeção idealizada de dois tipos de sujeito: “de um lado o sujeito otimizador do mercado, triunfante e predador da nova ordem mundial e, do outro, uma grande massa que submete sua força de trabalho a empregos monótonos ou aguarda sem esperança o futuro nas filas de desemprego” (p. 152).

No entanto, o que se vê diante dessa problemática, continua o autor, são práticas e propostas pautadas em ações voltadas para o capital, a flexibilização do mercado de trabalho, a desregulamentação do sistema, a competitividade, o trabalho em equipe e a necessidade de todos se ajustarem aos efeitos da globalização. Porém, os efeitos negativos expõem a necessidade de atuar em favor da construção de outros sentidos, outras respostas, ou até outros questionamentos e propor como alternativas a ampliação do espaço público e do debate coletivo, visando a melhores condições sociais, entre elas, os direitos sociais, a justiça social e a cidadania, ou seja, possíveis resistências e transgressões ao avanço do neoliberalismo (NEIRA, 2006; 2007).

No esforço para fortalecer as iniciativas pedagógicas de resistência e transgressão à avalanche neoliberal e seus efeitos nocivos na constituição identitária dos sujeitos, Moreira e Câmara (2010) sugerem princípios que podem ser úteis para o planejamento e desenvolvimento de práticas educativas preocupadas com a gestão da identidade e diferença

no currículo e a constituição de identidades democráticas. Esses, conforme os autores, articulam-se intimamente e devem desdobrar-se em ações didáticas na prática pedagógica multicultural crítica:

- a) Procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais;
- b) Propiciar ao estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminação e preconceitos;
- c) Estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva de grupos subalternizados;
- d) Favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades;
- e) Facilitar ao estudante a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação;
- f) Facilitar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção;
- g) Articular as diferenças.

Diante dos efeitos e conflitos gerados pela configuração social mundial contemporânea, adotamos as compreensões, intenções e proposições do multiculturalismo crítico como base teórica e perspectiva política para embasar as práticas educativas implementadas e investigadas neste estudo.

Conforme Neira (2007), para que se desenvolva um currículo multicultural crítico e através dele se contribua com a constituição de identidades democráticas, é necessário que os professores tenham vivido esse processo anteriormente. “Os educadores multiculturalistas críticos têm de compreender qual é a sua situação na realidade da teia social, com relação aos eixos de poder de natureza étnica, classe social e gênero” (p. 153). O autor situa o professor multiculturalista crítico como um estudioso da pedagogia e sua inter-relação com o poder, a identidade e o conhecimento e afirma que com essa postura o professor adquire a capacidade de determinar as formas de produção e transmissão do conhecimento. Assim, a partir da compreensão da complexidade e sutileza que envolve esse processo, esses professores traçam os procedimentos pelos quais o poder afeta os indivíduos e seus caminhos até a colonização dos desejos e do prazer.

Os professores compreendem, desse modo, que sua prática profissional envolve a eles mesmos, aos estudantes e aos conhecimentos derivados do

componente curricular, com as experiências diárias de pessoas que lutam por viver de forma justa e democrática, tanto no âmbito público, como no privado (p. 153).

Ainda conforme o autor, as dimensões pedagógicas do multiculturalismo crítico vêm determinadas pelas opressões raciais, de classe social e de gênero implícitas no modo como constroem o conhecimento, os valores e as identidades nos distintos espaços sociais. Por exemplo, as brincadeiras, filmes, reportagens televisivas, organização do espaço e tempo escolar etc., trazem como fruto representações que se inscrevem em algum nível da consciência. Podemos reagir a essas inscrições culturais de diversas formas consciente ou inconscientemente, ao interagir com as representações veiculadas. Entretanto, quando essa inscrição cultural é acrescida de muitas outras semelhantes a ela, descobrimos que os blocos de poder internos às várias estruturas de etnia, classe social, religião, gênero, lugares geográficos, escolarização, tipo físico etc. produzem diversas identidades individuais e sociais.

Em quaisquer conhecimentos produzidos (da cultura dominante à cultura subordinada) podem ser identificadas as relações de poder. Essa assertiva é extremamente relevante, pois a pedagogia multicultural crítica preocupa-se justamente com as relações de poder inerentes ao currículo e à constituição identitária dos estudantes, atuando em prol da construção de identidades democráticas, engajadas na consolidação de uma sociedade mais justa.

2.1 A Cultura Corporal no currículo multicultural crítico

Conforme Neira (2007), a tematização das práticas corporais numa perspectiva multicultural crítica pode compor o currículo de duas maneiras: primeiro, articulada aos saberes das demais disciplinas e fazendo parte de projetos comuns; e segundo, ganhando o *status* de tema central de um projeto específico do componente curricular Educação Física. Essas duas formas superam a alocação desses saberes como conhecimento exótico, de experimentação esporádica. No decorrer do percurso escolar, os estudantes terão oportunidade de travar contato e aprofundar os conhecimentos relativos à cultura corporal, produzidos por distintos grupos que compõem a sociedade. Isso permitirá não só descobrir novas dimensões de muitas experiências, como também, revelará novas formas de ver a cultura e a Educação Física dominante.

Ao considerar a hegemonia dos valores de uma cultura branca e masculina, o currículo multicultural crítico visa abrir espaço para o estudo de práticas corporais pertencentes tanto aos diversos grupos étnicos como às mulheres, analisar criticamente o predomínio das manifestações da cultura corporal branca e as masculinas, dentre outras manifestações que guardem relações assimétricas de poder, como por exemplo, a de classe social. Para tanto, o professor precisa selecionar com muita atenção as atividades de ensino, as temáticas dos projetos, as formas de avaliação e, principalmente, refletir a respeito de seu posicionamento sobre os aspectos do cotidiano social. Todos esses elementos veiculam ideologias que, sem a devida atenção, podem colaborar para a construção de identidades subordinadas ou superiores, com tendências segregacionistas, reforçando o preconceito e a injustiça social.

A experiência escolar é extremamente complexa e, enquanto existam e se apliquem padrões gerais de subordinação, esses padrões influirão de diversas maneiras sobre os indivíduos. Neira (2007) cita Freire (1970), Giroux (1988) e McLaren (2000) que sugerem como alternativa a substituição dos procedimentos didáticos impositivos de poder por uma visão dialógica da prática escolar. Quando o multiculturalismo crítico integra e conecta o estudo da etnia, da classe social e do gênero à natureza da construção da consciência, à produção do conhecimento dos componentes curriculares e aos modos de opressão, adquire-se uma visão social mais ampla que os interesses particulares de determinados grupos sociais. Entretanto, Neira considera que esses interesses possuem importância e merecem consideração em meio a uma pedagogia crítica que, ao final, construirá uma política democrática que enfatiza a diferença dentro da unidade.

Nesse sentido o currículo deve abrir espaços para que os *rappers* e *skatistas* estudem melhor o *rap* e o *skate* e também as demais práticas corporais, enfim, para que estudem o *afoxé*, o *funk* etc., sempre acompanhado das histórias de luta desses movimentos, pelo seu reconhecimento e dignidade (p. 158).

Isso significa que, na Educação Física, deve-se estudar as diferentes manifestações da cultura corporal de forma contextualizada, acompanhada pela participação de representantes dos grupos que as recriam, desenvolvem e praticam. Nada que se assemelhe à perspectiva de “visitas” descontextualizadas a diferentes manifestações da cultura corporal. Todos os grupos inseridos nas instituições escolares têm a necessidade de se unir na luta comum pelo fortalecimento da democracia. Nesse sentido, os professores multiculturalistas críticos buscam uma prática que entenda a natureza específica da diferença, mas que também aprecie a adesão comum aos princípios de igualdade e justiça. A intenção é reconhecer e problematizar as

categorias que constroem as representações das identidades para que os estudantes possam compreender os significados das diferenças que separam os interesses dos indivíduos de grupos diversos. Ou, conforme McLaren (1995) *apud* Neira (2007), estimular a adesão comum à igualdade e justiça a partir de um comprometimento com o conceito de solidariedade. Neira cita Giroux (1988), para quem o conceito de solidariedade é mais inclusivo e transformador que o de consenso.

Um contexto solidário proporciona, de um lado, a ética entre os grupos sociais que lhes garanta o respeito suficiente para ouvir ideias diferentes e utilizá-las na consideração dos valores sociais existentes, e, de outro, a consideração da interconexão das vidas dos indivíduos de diferentes grupos, até o ponto em que todos tenham de justificar suas ações uns com os outros (p. 159).

Nas escolas, a apreciação pela diferença e por seus benefícios políticos e cognitivos pode se manifestar pela apresentação de distintos pontos de vista entre os estudantes e professor e da forma como expressam esses posicionamentos particulares perante as coisas do mundo. À medida que progredem no currículo escolar, por meio da sucessão de atividades, todos ficam expostos a um número cada vez maior de vozes divergentes, o que termina por conduzi-los a outras formas de verem as coisas. Conforme o autor, somente o esforço de compreender os esquemas sociais daqueles que pensam e agem de modo diferente possibilita a descoberta dos próprios sistemas de crenças e preconceitos.

Segundo Neira (2007), o fomento de uma postura multicultural crítica da Educação Física envolve a inserção no currículo dos conhecimentos subordinados, no sentido empregado por Foucault (1992). Ou seja, trata-se de tematizar ao longo do percurso escolar as práticas corporais, histórias, biografias, formas latentes e manifestas de dominação e regulação, de resistência e luta, a partir do ponto de vista dos oprimidos, de modo que esses conhecimentos alcancem assim, a configuração de oficial e desafiar as perspectivas, crenças e metáforas estruturais do currículo pautado na cultura hegemônica.

Ademais, ao enfrentarem o currículo subordinado, indivíduos pertencentes aos grupos dominantes apreciam o fato de que nas mais diversas questões existem perspectivas que não conhecem ou que estavam submersas. Assim, começam a perceber que seu percurso escolar e suas experiências com os meios de comunicação desprezaram vários elementos e pontos de vista, que só em contato com o currículo multicultural crítico passam a ter acesso, bem como toda informação produzida por grupos socialmente marginalizados.

Conforme Giroux e Simon (2008), os currículos que incluem as perspectivas subordinadas e a cultura popular fornecem um bom exemplo sobre a complexidade do processo de produção do conhecimento e sobre como esse processo formata as opiniões que temos sobre nós mesmos e sobre o mundo, regulando, inclusive, nossas ações. O acesso a esses conhecimentos por todos os grupos proporcionará uma representação bem diferente do mundo e dos processos que o configuram. Os professores que utilizam o ponto de vista dos subordinados e a cultura popular se convertem em agentes transformadores que, ao ajudarem os indivíduos a identificarem sua opressão ou a compreenderem sua possível cumplicidade com ela, alertam a comunidade sobre os aspectos ocultos e as condutas encobertas. Esse processo de identificação estimula estudantes, professores e comunidade a refletirem sobre sua própria vida e, a partir daí, desenvolverem certa capacidade de controlá-la, ou atuarem efetivamente nos seus rumos.

Desse modo, Kincheloe e Stenberg (1999), citados por Neira (2007), destacam que a pedagogia comprometida com o conhecimento subordinado se relaciona com as camadas mais baixas. Assim, no multiculturalismo crítico, a visão “de cima”, do currículo eurocêntrico e masculino da classe média e alta dá lugar à inclusão de visões “de baixo” desse currículo, em respeito e reconhecimento pela perspectiva do oprimido. Essa posição epistemológica se utiliza das vozes dos subordinados para formular uma reconstrução da estrutura educativa dominante. O que proporcionará novos conhecimentos para todos.

Um currículo multicultural crítico da Educação Física expõe as artimanhas do poder dominante para a invalidação dos saberes dos grupos marginalizados, promovendo análises de processos de “naturalização” e seus efeitos políticos. Por exemplo: a existência de turmas de treinamento na escola, a lógica do “quem ganha, fica” nos jogos do recreio, a separação por sexo para a organização das aulas, formatos dos campeonatos escolares, a visão ingênua da obrigatoriedade de, em alguns jogos, dar a chance para todos tocarem a bola etc. Comumente se esquece de que todas essas medidas têm como fundamento determinadas visões de habilidade e rendimento que deveriam ser analisadas e discutidas, sob pena de se reforçar a supremacia de grupos dominantes ou a sua “benevolência” em incluir os não habilitados, o que em nada contribui para a compreensão do conhecimento do subordinado e suas condições de vida na sociedade marcada pelas relações de poder (NEIRA, 2007; 2008).

A vantagem do tratamento curricular crítico, sério e pedagógico das perspectivas subordinadas se relaciona com o que Kincheloe e Steinberg (1999) denominam de “consciência dupla”. “Na luta pela sua sobrevivência, os grupos subordinados adquirem um conhecimento sobre quem tenta dominá-los, ao mesmo tempo em que procuram se informar

sobre os mecanismos diários da opressão e dos efeitos dessas ‘tecnologias’” (p. 168). Ou seja, essa segunda visão consiste em enxergar a si mesmo sob a percepção dos demais. Ao trabalhar nessa perspectiva, o currículo multicultural crítico fundamenta-se na compreensão de que a pessoa educada de forma crítica sabe mais sobre a cultura dominante que o simples saber validado.

Desse modo, a ciência ocidental, fruto da ideologia eurocêntrica, com origens no protagonismo masculino e de determinadas classes sociais, não é a única fonte em que os multiculturalistas críticos buscam conhecimentos subordinados alternativos, já que essa informação se encontra no entorno dos eixos de poder. Fazem parte do currículo multicultural crítico da Educação Física, por exemplo: a discussão acerca da valorização de modalidades tradicionalmente consideradas masculinas; as danças; expressão gestual; valores estéticos; flexibilidade; métodos que as pessoas com deficiência se utilizam para conhecer o mundo e nele se desenvolver; o conhecimento subordinado dos grupos de *hip hop*; dos lutadores de MMA (Artes Marciais Mistas) ou de jiu-jítsu e, mesmo, a cultura corporal infantil em suas diferentes expressões. Nesse contexto, tanto os indivíduos de classe média e alta como os pertencentes aos grupos marginalizados podem adquirir conhecimentos sobre a formação das suas identidades pelo confronto com conhecimentos subordinados traduzidos nas práticas corporais e lúdicas.

Entretanto, devido à própria identidade étnica, de classe social e gênero, muitos educadores estão alheios aos benefícios da dupla consciência dos marginalizados e distanciados de qualquer apreensão visceral do sofrimento, o que dificulta que eles questionem o sistema educativo e social dominante. Nesse sentido, Neira indaga que vivências seriam necessárias para criar uma dissonância cognitiva nas autoridades educativas de modo a fazê-las se incomodarem com o *status quo*. A pedagogia operante ensina a acreditar que o conhecimento válido foi produzido de forma neutra, nobre e altruísta, deixando de lado tanto as questões culturais como as questões de poder que envolvem a produção do conhecimento.

As decisões tomadas em meio a essa luta repercutem na escola, nas instituições econômicas, na cultura popular e nas esferas políticas de maneira dramática, às vezes, com consequências imprevistas. Ou seja, o professor desempenha um papel político pela sua prática e este precisa ser desempenhado conscientemente. O autor menciona as recomendações de Shor e Freire (1986) para que os professores a resistam às pretensões “apolíticas” de currículos oficiais que tencionam o aceite de determinados conteúdos como incontestes, adjetivando-os de neutros, universais ou imprescindíveis, ou seja, aconselham-

nos a adotar posturas críticas. Tais orientações se põem como desafios à formação docente, uma vez que a maioria se deu na contramão de uma visão crítica.

O currículo multicultural crítico requer de o professor familiarizar-se com as questões cognitivas, políticas e epistemológicas que circundam a pedagogia crítica em geral e o multiculturalismo crítico em particular. Como produtores de conhecimentos, os professores iniciam a construção de um currículo em função da experiência dos estudantes, promovendo seu conhecimento sobre as forças sociais, econômicas e culturais que configuram suas vidas e, no caso da Educação Física, a construção histórico-social das práticas corporais, às quais os discentes tiveram ou têm acesso.

Para tanto, os professores podem ensinar alguns métodos de pesquisa, como a etnografia, a semiótica, a fenomenologia e a historiografia. Estudantes e professor envolvem-se não somente na pesquisa bibliográfica, como também na constatação de certos aspectos relativos à determinada manifestação da cultura corporal, tema de estudo naquele período letivo, municiados de dados obtidos por instrumentos elaborados coletivamente, como observações, relatos, narrativas, constatações, entrevistas, questionários ou leituras dos signos das práticas corporais. Assim, discutirão os materiais coletados, confrontando-os com as próprias experiências e buscando desvendar os conteúdos e saberes que à primeira vista encontravam-se encobertos (NEIRA, 2007).

À medida que o professor rompe com a visão condicionada, sua compreensão dos motivos pelos quais a pedagogia multicultural crítica é considerada como atividade de oposição vai se tornando mais profunda. Durante esse processo, descobrem forças construtoras, como códigos linguísticos, signos culturais, ações movidas pelo poder, ideologias incrustadas e, com isso, aprendem a investigar, a ensinar e a pensar criticamente. Essa criticidade, envolvendo a prática pedagógica multicultural significa, então, ir além da simples referência aos conhecimentos pertencentes aos grupos subordinados. Supõe fazer uso de certas modalidades de saber, de tal forma que a hegemonia da estrutura monolítica do conhecimento acadêmico seja desafiada, de modo que as experiências dos estudantes sejam analisadas e sutilmente conectadas às questões sociopolíticas e educativas mais amplas, promovendo a conexão entre os estudos e a realidade existencial dos estudantes.

Neira (2007) cita Kincheloe e Steiberg (1999) quando destacam que a prática pedagógica multicultural crítica implica obrigatoriamente “desatualizar” o presente, ou seja, coletar o vulgar, o trivial, aproximá-lo da luz e observá-lo de outro ângulo, realizando um questionamento de tudo que será estudado, indo além de visões estereotipadas ou comuns. Por

exemplo, ao estudar capoeira, compreender mais que o fato de ela ter sido criada pelas pessoas escravizadas, o que foi a escravidão, o que ela significou e ainda significa.

Fundamentar-se no multiculturalismo crítico requer entender que as manifestações da cultura corporal foram produzidas em um dado contexto sócio-histórico, com determinadas intenções, sentidos e significados. Mas, com o passar do tempo, sofreram transformações por suas íntimas inter-relações com a macroestrutura social e foram ressignificadas. Nesse sentido, o currículo da Educação Física pode empreender uma análise das razões que implicaram a ressignificação de determinada prática corporal, configurando um diálogo entre as manifestações da cultura corporal e a sociedade. Isso coloca o professor na condição ou necessidade de perguntar o que, para eles, constitui o conhecimento oficial importante, insubstituível e que deve constar no currículo. O que obrigará os professores e as escolas a questionarem de onde vem o conhecimento, quem o certifica, quais são as implicações do seu impacto político.

Conforme Neira, o objetivo do mapeamento da cultura corporal dos alunos e dos significados atribuídos às diferentes manifestações que representam os vários grupos e a ressignificação, é simplesmente imergir os estudantes em um banho de realidade, para que possam constatar as possibilidades de libertação que existem no cotidiano dos acontecimentos. Isso considerando, entretanto, que a retomada da trajetória histórica não conduz diretamente ao encontro das soluções para problemas atuais do cotidiano, mas passa pela sua compreensão.

Para tanto, são necessárias várias outras medidas analíticas e emancipatórias, se o que se deseja é que os sujeitos adquiram posturas reflexivas sobre suas ações perante a opressão presente nas diferentes esferas do tecido social (as mídias, o trabalho, o poder público etc.). Essas medidas incluem a descrição das nossas posturas pró e contra. Apoiado em McLaren (1998), o autor afirma que cada postura política e curricular está influenciada pelas posições de solidariedade e lealdade aos grupos que se pretende servir. Uma vez que não existem categorias individuais de significação, liberdade ou razão, a solidariedade forma a base da crítica ideológica. Assim, no currículo multicultural crítico, a solidariedade com os grupos marginalizados e oprimidos constitui o fundamento do trabalho do educador.

Essa perspectiva curricular, com suas novas práticas e vozes, revela o que estava escondido. Com a intenção de aprofundar os conhecimentos ressignificados, os educadores podem utilizar os conhecimentos descobertos para estimular o agrupamento de estudantes, professores e membros da comunidade, visando à exploração do significado que tais saberes têm em suas vidas, ajudando-os a perceber o quanto suas condições atuais estão marcadas por

essa história. “Os professores multiculturalistas críticos trabalham para que os estudantes adquiram autoconhecimento por meio da consciência da etimologia social dos seus traumas e afetos mútuos e, com a identificação de problemas comuns, atuem para resolvê-los” (NEIRA, 2007, p. 191).

A investigação para a transformação é essencial para a pedagogia crítica e representa a possibilidade de ampliação do conhecimento. Como um meio para estudar o modo pelo qual os indivíduos e os grupos recebem o conhecimento e qual conhecimento está sendo veiculado, esse método envolve os membros do grupo no processo de análise da sua aprendizagem social a partir de uma infinidade de situações bem próximas aos alunos. A análise dos produtos culturais com os quais os estudantes têm, de algum modo, contato, mediante questões previamente elaboradas, observações *in loco* ou de gravações e depoimentos, permitirá descobrir uma série de preconceitos implícitos de classe social, dimensões corporais, hábitos de vida, religião, profissão, orientação sexual etc.

O que se propõe, conforme Neira, é um exame das ramificações e inter-relações sofridas pelas manifestações da cultura corporal, a partir da produção eurocêntrica e anglocêntrica do conhecimento. Uma análise multicultural crítica revelará sob qual prisma esses produtos foram elaborados e de que forma atuam no sentido de justificar o *status quo*. Tal epistemologia foi construída pelo poder dominante dentro de uma sociedade que vê o mundo sob essa ótica dominante, observando, desse modo, os grupos marginalizados como pertencentes a subculturas possuidoras de valores “estranhos”. Os modos elitistas de ver as coisas produzem um poder epistemológico que induz os sujeitos a acatarem um critério moderno de julgamento entre o que tem valor e o que não tem na experiência humana. O multiculturalismo crítico pretende analisar justamente os efeitos desse paradigma dominante e de verdade única constituindo, sob essa análise, os fundamentos do seu currículo.

Por meio de ações didáticas que envolvem mapeamento, ressignificação, aprofundamento e ampliação do conhecimento culturalmente produzido e/ou apreendido no âmbito da cultura corporal, o núcleo do currículo multicultural crítico está constituído pelo esforço em conhecer o mundo a partir das zonas periféricas, através dos olhos dos marginalizados. Isso permite compreender como os modos de vida e a produção cultural das camadas socialmente discriminadas são tergiversados e a conscientização de que os estudantes pertencentes a essas minorias frequentemente desenvolvem uma compreensível baixa autoestima.

O autor destaca, entretanto, que o currículo multicultural crítico da Educação Física não pretende trocar o centralismo da cultura corporal dominante por um centralismo da

cultura dominada. O que se defende é que diversos temas da cultura corporal sejam debatidos, por terem sido desdenhados ou tergiversados. Também, que a cultura corporal dominante seja analisada de outros ângulos, tomando como base as crenças epistemológicas não dominantes. Essa análise não tem intenção de demonizar essas práticas ou afirmar que são conspirações da elite contra os grupos desfavorecidos. O que se pretende é a atribuição de valor aos saberes subordinados sobre as manifestações da cultura corporal. Esses conhecimentos se convertem em valiosos recursos na construção de um futuro melhor para indivíduos de diversos grupos, o que significa um futuro coletivo baseado nos princípios comunitários, poder compartilhado e justiça social.

Um currículo multicultural crítico, ao valorizar as perspectivas marginais, busca novas formas de ver as coisas dentro de uma variedade de espaços pedagógicos. Tomando como premissa básica que a análise histórica do passado pode contribuir para a compreensão das transformações sociais ocorridas e, assim, alentar a possibilidade da modificação do atual quadro social. Isto é, pela compreensão de que a cultura se constitui numa dinâmica movida pela ação dos sujeitos mediante suas necessidades e intenções políticas, não podendo ser vista como fixa, determinada. Tem-se um currículo que ensina a natureza do preconceito e proporciona uma visão ampla das relações sociais, o que é muito mais valioso para os grupos socialmente alijados que uma pedagogia da negação.

Isso implica ainda um diálogo com os meios de comunicação. Segundo Neira (2007, p. 197),

[...] quando um currículo multicultural crítico da Educação Física analisa quanto os meios de comunicação contribuem para a degradação do corpo e das práticas corporais, ambos rebaixados a objetos de compra e venda nas sociedades ocidentais, mas simultaneamente, exalta as manifestações da cultura corporal popular que persistem aos ataques neoliberais, tal currículo proporciona experiências afirmativas para os estudantes pertencentes à cultura subordinada.

Trata-se de uma atividade reflexiva que viabiliza a compreensão dos motivos de sua dor por parte dos oprimidos, ou da dor do outro por parte dos que se sentem superiores, levando-os a sentirem-se revigorados no empenho por expressar seu conhecimento de forma criativa. O conhecimento produzido pela atividade reflexiva proporciona a base cognitiva necessária para transformar a cultura ocidental, uma vez que o campo simbólico conecta-se à realidade vivencial, de tal modo que ajuda a construir uma nova consciência, o pensamento pós-formal (KINCHELOE; STEINBERG, 1997 *apud* NEIRA, 2007).

Ao cumprir um ideal político, comprometido com a constituição de sociedades democráticas, em que prevaleça a solidariedade, o respeito à diferença e a justiça social, o currículo multicultural crítico desafia os conhecimentos e as ações didáticas tradicionalmente validadas no contexto escolar. Estrategicamente, acolhe o conhecimento subordinado e avança as práticas educativas para o contato com a realidade vivida pelos estudantes, dialoga com a diversidade cultural e, pela análise histórico-social, desvenda as relações de poder que condicionam lugares/posições assimétricas para os diferentes grupos na teia social.

Desprende-se da quietude da sala de aula, e/ou da quadra na abordagem do conhecimento técnico e une-se ao conflito dos espaços públicos, da relação com a comunidade, com as questões sociais, objetivando, assim, não a realização de trabalhos teóricos ou provas com respostas coerentes ao que se pergunta, o bom desempenho em campeonatos esportivos, a diversão, mas a incitação de posturas mais críticas e efetivamente engajadas dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas com os temas culturais estudados e sua configuração na sociedade em que estão inseridos. Ou seja, o currículo multicultural crítico articula suas ações, desde a seleção dos conhecimentos às práticas educativas e avaliativas junto aos estudantes e às relações interpessoais em sala de aula e fora dela, para promover uma vivência democrática, comprometida com assegurar a democracia, ou melhores condições de vida, a todos os sujeitos, inclusive às crianças.

3 CONFIGURANDO A TRAMA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Diante da intenção deste estudo de identificar, evidenciar e analisar os aspectos didáticos que demarcam o processo de elaboração e implementação de um currículo multicultural crítico que problematizou a cultura corporal com vistas à constituição de identidades democráticas, ao longo de um semestre letivo, em uma turma da Educação Infantil, é coerente situá-lo no âmbito da pesquisa educacional qualitativa. Aquela que tem a escola e as relações educacionais como campo de investigação. Conforme Minayo (2007), a perspectiva qualitativa é aquela que responde a questões muito particulares. Ela trabalha na esfera dos fenômenos humanos, que precisam ser entendidos como parte da realidade social, já que os seres humanos estruturam suas ações e pensamentos a partir do contexto vivido e compartilhado com seus semelhantes.

Ao propor a investigação associada a uma intervenção com características e propósitos de uma pedagogia multicultural crítica, que apresenta finalidade específica de produzir, em última instância, condições para a melhoria das relações em sociedade, contribuindo ainda com a produção de conhecimento acerca da temática investigada, esta pesquisa orientou-se pelos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação. Para Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, a aprendizagem dos alunos além de contribuir com as teorizações acerca da temática investigada. Conforme o autor, a pesquisa-ação está envolta na atmosfera da reflexão.

[...] segue um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (p. 446).

Thiollent (2007) acrescenta que a pesquisa-ação implica o desejo de transformação das práticas culturais, desse modo, requer o envolvimento de sujeitos que sinalizem a vontade de ousar e consolidar novas práticas. Os sujeitos desta pesquisa foram contatados devido à realização do “Projeto Identidade: minha história conto eu”, desenvolvido ao longo do ano letivo de 2010, em duas turmas da Educação Infantil pertencentes a uma escola da rede pública municipal de Aracaju-SE.

O referido projeto foi levado a cabo mediante uma parceria entre duas professoras com formação em Pedagogia, doravante denominadas professoras-colaboradoras. Surgiu da necessidade de valorizar a identidade pessoal e cultural dos estudantes, devido à percepção de que muitos chegavam à escola sem saber dizer seu próprio nome, os nomes de seus pais, com vergonha de dizer o local onde moravam, medo de se expressarem, etc.

Assim, conforme uma das professoras-colaboradoras, o objetivo era contribuir para a formação das crianças como cidadãos de direitos e deveres por meio de práticas pedagógicas relacionadas ao contexto cultural das crianças e comprometidas com a sua constituição identitária. Isso envolveu práticas relativas a conhecimentos das diferentes áreas, excluindo aquelas relativas ao trato com a cultura corporal, uma vez que as próprias professoras diziam não se sentirem preparadas para lidar pedagogicamente com esses conhecimentos. Desse modo, manifestaram desde o primeiro contato, o desejo de aperfeiçoamento de suas práticas.

A pesquisa-ação pode definir-se ainda numa perspectiva política socialmente crítica, quando começa a tentar mudar ou analisar as limitações culturais do contexto sobre a ação, envolvendo um engajamento político, tal como se deu no presente caso. As ações realizadas têm a intenção de transformar, ou ao menos, compreender as sobredeterminações que ora se colocam como dominantes. Isso porque, o modo de ver e agir “dominante” das práticas comumente empreendidas, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado, produzindo justiça social e condições para uma sociedade democrática (TRIPP, 2005).

As estratégias da pesquisa-ação permitem compreender a participação dos sujeitos envolvidos na constituição e efetivação dessa proposta, bem como os reflexos dessa experiência na (trans)formação das pessoas e de suas práticas. Franco (2005) menciona a pesquisa-ação crítico-colaborativa em que a função do pesquisador será de fazer parte e cientificar um processo de mudança desencadeado pelos sujeitos do grupo. No presente estudo, o problema da investigação e as situações contextuais geradas expuseram necessidades metodológicas que puderam ser atendidas pela pesquisa-ação crítico-colaborativa.

Inexistiram quaisquer pretensões de apresentar neutralidade ao planejar, empreender, discorrer e analisar os aspectos didáticos que demarcam a pedagogia multicultural crítica quando as práticas corporais na Educação Infantil foram tematizadas. Ao contrário, assumimos no decorrer da pesquisa, o engajamento político que se fez necessário quando se tomam por base as teorizações pós-críticas da educação, as compreensões “culturalistas” e um contexto sociocultural marcado pela lógica do preconceito, silenciamento e exclusão de

identidades minoritárias que tanto tem massacrado sujeitos e comunidades, como aquela na qual investigamos.

Fundamentados na teorização dos Estudos Culturais, nos permitimos ousar ao longo da prática investigativa e criar ou redimensionar as formas de lidar com o fenômeno investigado, observando o ensino enquanto prática social, do ponto de vista cultural (JHONSON, 2010). Nesse sentido, examinamos os aspectos didáticos empreendidos pelas professoras-colaboradoras no desenvolvimento do Projeto Identidade, buscando compreender de onde emergiam. O que demandou uma postura mais fluida da investigadora ao empreender o processo da “pesquisa-ação”.

Não cabe, nessa ótica, seguir passos preestabelecidos e orientados em ciclos com vistas a empreender modificações nas práticas sociais dos sujeitos envolvidos, como propõe a metodologia da pesquisa-ação, ancorada nas teorizações críticas. Assumimos a imprevisibilidade dos fatos e a “inapreensão” do fenômeno, uma vez que se manifestava a partir do movimento de sujeitos concretos, nas complexas relações entre as diferentes subjetividades.

Essa compreensão materializou-se na prática investigativa por meio de uma abertura metodológica ao longo de um processo de pesquisa no qual a ação no campo e a investigação deram-se de modo não sistemático, mas comprometido com o contingente, com movimento que emergia a partir de cada ação e seus efeitos sobre os sujeitos envolvidos. Desse modo, ter como base as orientações metodológicas da pesquisa-ação e uma perspectiva pós-crítica de compreensão e análise viabilizou a assunção de uma postura pós-crítica de investigar. Metodologicamente, avançamos na compreensão de como os processos inerentes à realização desse estudo podem se organizar e nos permitimos construir e empreender cada passo a partir do que ele incitava.

Nessa lógica, planejar, implementar, descrever e avaliar são ações que acontecem numa dinâmica que dificilmente obedece a uma ordem pré-estabelecida, mas se sobrepõem dialogicamente para atender às necessidades do processo em curso, caracterizado pelo entretecimento da teoria e prática, investigação e ação, intervenção e análise, reflexão e ação, pesquisadora, fenômeno e participantes da pesquisa. Enfim, ao considerar a complexidade da prática educativa, das relações sociais e do processo de pesquisa, sinalizamos que a metodologia aqui empreendida reconheceu as diferentes interinfluências e movimentos que condicionaram a investigação.

Portanto, no que se refere à metodologia, torna-se mais coerente referir-nos, daqui por diante, a uma “pesquisa em (inter)ação”. Aquela que, orientada pelas teorizações pós-críticas,

considera a diversidade de sujeitos, compreensões e orientações culturais envolvidas num processo de “pesquisa-ação” e, a partir daqueles, cria, define e materializa cada passo ou ação. Nessa ótica, o campo investigativo torna-se mais amplo e reconhece as forças externas (do âmbito político, social e cultural) que atuam na constituição dos processos empreendidos (a ação no campo e a investigação sobre ele). Não sendo possível almejar a transformação imediata da prática, mas sim a ampliação da compreensão e das possibilidades de atuação ante o reconhecimento da complexidade da educação e do ensino como prática social.

Assim, apresentamos como campo de investigação deste estudo o contexto da turma “Oficina II-D” da Educação Infantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Recanto Encantado¹⁰, Aracaju-SE. A turma compreendia, ao início da pesquisa, 23 crianças com idade entre 5-6 anos e uma professora, aqui nomeada de Pérola. Diante da complexidade que configura a elaboração e implementação de um currículo, especialmente quando estruturado na perspectiva multicultural crítica, consideramos participantes os sujeitos envolvidos direta e indiretamente com a prática pedagógica ali desenvolvida. São participantes¹¹ diretos aqueles substancialmente envolvidos e presentes nas decisões e realização das ações didáticas que orientaram e demarcaram o desenvolvimento do projeto de ensino.

Encontravam-se nessa condição a professora da turma Oficina II-D e as 23 crianças¹² estudantes, além da própria pesquisadora e da professora da turma Oficina II-B¹³, aqui nomeada de Esmeralda, que, juntamente com a colega, coordenavam o “Projeto Identidade”, desenvolvido desde o início do ano letivo de 2010, ao qual se articulou o presente trabalho de investigação com a cultura corporal. Participaram ainda de modo mais amplo, porém não menos importante, o coordenador geral da instituição, a coordenadora pedagógica, as famílias, a diretora de ensino da Secretaria Municipal de Educação em exercício no ano de 2010, os membros conselho escolar, professoras e professores atuantes no turno da tarde durante ano letivo de 2011 juntamente com seus estudantes, a comunidade e alguns representantes do patrimônio cultural corporal estudado, grafiteiros do bairro Santa Maria, uma árbitra de

¹⁰ Nome fictício utilizado para a preservação da identidade dos sujeitos envolvidos. A mesma estratégia será utilizada para outros nomes de escolas e pessoas citadas ao longo deste estudo com a mesma finalidade, melhor compreensão acerca de quem se fala sem ferir o direito à confidencialidade e ao anonimato, conforme os “Padrões éticos na pesquisa em educação”, disponível em: <http://www3.fe.usp.br/pgrad/>, acesso em 14 de outubro de 2009.

¹¹ Todos os participantes diretos ou seus responsáveis assinaram um “termo de consentimento livre e esclarecido” autorizando a realização da pesquisa e o registro de imagens através de fotos e filmagens.

¹² Para a participação das crianças neste estudo, seus responsáveis assinaram um termo de consentimento, disponível no apêndice A (p.289).

¹³ As docentes decidiram livremente sobre sua participação e comunicaram oralmente o desejo de participação. Esse consentimento está registrado em material audiovisual e deu-se após o esclarecimento sobre a natureza e pretensões deste estudo investigativo, sob apresentação de carta de encaminhamento do orientador.

futebol e pessoas frequentadoras e trabalhadoras em praças públicas objeto de estudo no decorrer do projeto implementado.

Quanto aos instrumentos e técnicas de coleta de dados, atenderam aos objetivos do estudo e às orientações da metodologia empreendida. Conforme Tripp (2005), na pesquisa-ação frequentemente se produzem dados sobre os efeitos de uma mudança da prática durante a implementação, como também antes e depois da implementação para monitorar os efeitos da mudança.

Com a ampliação da perspectiva metodológica aqui empreendida para a pesquisa em (inter)ação, consideramos pertinente a coleta de dados ao longo das diferentes fases/momentos do processo investigativo, uma vez que planejamento, intervenção, descrição e análise são processos extremamente imbricados, a ponto de um interferir na constituição do outro, ditando os rumos da pesquisa, das mudanças vivenciadas e da própria produção do conhecimento. Importante ressaltar que a coleta de dados ao longo do processo não teve por intenção monitorar os efeitos da mudança, mas sim de compreender de que maneira e sob quais condicionantes as decisões foram tomadas, que transformações foram provocadas e quais os seus efeitos nos sujeitos envolvidos e na constituição da própria intervenção (planejamento e implementação das ações didáticas), foco da investigação.

Segundo Minayo (2007), as entrevistas são um importante instrumento de coleta de informações numa pesquisa qualitativa. No caso deste estudo, elas foram especialmente interessantes, porque permitiram “informações primárias, diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e por se tratar da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (p. 65). Nesse sentido, as entrevistas realizadas constituíram uma representação da realidade do processo de formação vivenciado pelos sujeitos na cena concreta do processo empreendido.

Acompanhando o exercício da prática reflexiva, as entrevistas foram realizadas coletivamente com as professoras-colaboradoras antes do início da pesquisa¹⁴ e individualmente com a professora Pérola, durante a fase de aproximação e conhecimento do campo e após a implementação do projeto multicultural crítico¹⁵, e com o coordenador geral¹⁶ da escola, sempre na modalidade aberta, “em que o informante é convidado a falar livremente

¹⁴ Essa entrevista teve o intuito de conhecer as professoras e o projeto que coordenavam. Nesse momento, ainda não havia compromisso entre as docentes e a pesquisadora, portanto, não estruturamos questões, de modo que as informações foram obtidas em caráter de conversa, para inicial averiguação de adequação do campo às intenções do estudo.

¹⁵ Essas entrevistas foram realizadas na modalidade semiestruturada e o roteiro de questões encontra-se disponível, respectivamente, no apêndice B (p. 290) e apêndice D (p. 292).

¹⁶ O roteiro dessa entrevista encontra-se disponível no apêndice C (p. 291).

sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar profundidade às reflexões” (MINAYO, 2007, p. 64). Essas entrevistas foram gravadas e, algumas delas (as realizadas com a professora da turma investigada), filmadas.

Apesar da relevância dos dados coletados via entrevistas, Minayo (2007) faz um alerta.

[...] uma entrevista, como forma privilegiada de interação social está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. [...] quando analisada precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante (p. 65).

Realizamos observações participantes de agosto de 2010 a junho de 2011. Estas permitiram registrar desde as ações didáticas empreendidas a reflexões e falas dos sujeitos participantes em que expunham suas perspectivas e compreensões ao longo do percurso desta investigação. As observações mais regulares ocorreram durante o semestre letivo em que desenvolvemos o projeto didático com as práticas corporais na perspectiva multicultural crítica, entre agosto e janeiro de 2011. Nesse período, a frequência na escola ocorreu entre duas e três vezes por semana, por um período de três a quatro horas diárias. A partir de dezembro, a frequência passou a ser de quatro vezes por semana. Esse período contou com duas interrupções de cerca de duas semanas cada, devido à necessidade de viagem da pesquisadora para participar de atividades do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar – FEUSP/ CNPq e de congressos científicos.

Iniciamos as observações em agosto, com o objetivo de aproximação dos sujeitos diretamente envolvidos, bem como de melhor compreensão das práticas já desenvolvidas pela professora no Projeto Identidade. A intenção era melhor situar bibliografias e temas para estudo e discussão acerca das possibilidades de inserção e contribuição do trabalho pedagógico com a cultura corporal, orientado segundo as perspectivas do multiculturalismo crítico. Para tanto, buscamos compreender o contexto, interferindo e também sendo pessoalmente modificados por ele. As informações advindas das observações foram registradas em diário de campo e serviram para conhecimento e compreensão das práticas da instituição e das professoras, para planejamento das ações subsequentes no decorrer da pesquisa e na elaboração do projeto a ser desenvolvido e para análise da ação empreendida.

A análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa se deu segundo as orientações da pesquisa-ação. As informações coletadas no campo foram discutidas, analisadas e interpretadas em diálogo com a fundamentação teórica utilizada, os Estudos Culturais e o

multiculturalismo crítico. Desse modo, as análises são apresentadas na forma de descrição crítica (THIOLLENT, 2007).

Conforme Thiollent, a pesquisa-ação tem uma possibilidade de aprendizagem associada ao processo de investigação, especialmente quando realizada na educação. Assim, as análises dos dados coletados auxiliaram a orientar a ação, tomar decisões e modificar a prática pedagógica com intenções de valorização da diversidade cultural e promoção da justiça social. Por esse motivo, de acordo com as definições desta como pesquisa em (inter)ação, a análise dos dados ocorreu ao longo de todo o percurso investigativo, de modo que, analisamos primeiramente as ações iniciais de aproximação e conhecimento do contexto investigado, bem como das primeiras ações, relativas ao estudo junto às professoras-colaboradoras, o que permitiu tomar decisões em relação às ações subsequentes. Posteriormente descrevemos e analisamos a ação empreendida, com ênfase na discussão sobre as ações didáticas desenvolvidas pela professora-colaboradora da turma D, ao passo que aprofundávamos a compreensão sobre o trabalho pedagógico multicultural crítico com a cultura corporal na Educação Infantil.

Diante da complexidade que envolve o material recolhido e o objetivo desta pesquisa, organizamos em tópicos as informações e relatos que permitem visualizar de maneira mais ampla o contexto investigado e os passos dados ao longo do trabalho. Em seguida, com vistas a descrever e analisar a ação no campo com ênfase nas ações didáticas que marcam a pedagogia multicultural crítica com a cultura corporal no currículo da Educação Infantil, apresentamos episódios que compuseram a cena interativa da história que aqui ousamos contar.

4 CONHECENDO HISTÓRIAS E CONTEXTOS

Neste tópico apresentaremos informações acerca do contexto investigado. Ao compreender a complexidade que envolve o currículo e as práticas educativas, buscamos identificar os aspectos contextuais que condicionaram o processo vivenciado na elaboração e implementação de um currículo multicultural crítico para a inclusão das práticas corporais como conhecimento na Educação infantil, particularmente na escola e turma em questão. Esses aspectos estão organizados em subitens, a saber: a escola e o bairro; as professoras; as crianças; e o “Projeto Identidade/; minha história conto eu”. Para tal, tomamos por base as informações obtidas junto às duas professoras-colaboradoras, pelo coordenador geral da escola e também, pela leitura e análise do regimento escolar, pelo estudo da literatura disponível, além das discussões travadas por ocasião de um congresso de nível internacional realizado no estado de Sergipe.

4.1 A escola e o bairro

A escola com a qual realizamos a investigação é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Recanto Encantado (EMEF RE), localizada no Bairro Santa Maria, zona sul do município de Aracaju-SE. A referida unidade de ensino integra um centro, o Centro Educacional Felicidade (CEF), hoje composto por três unidades escolares, também denominadas de núcleos. São dois núcleos estaduais e um municipal: o Colégio Estadual Felicidade, o Centro de Ensino Médio Integral e a EMEF Recanto Encantado, respectivamente.

Conforme o coordenador geral do núcleo municipal¹⁷, a criação desse Centro Educacional iniciou-se em 2003, por iniciativa do Ministério Público, a partir do núcleo de educação que propôs a criação de um instrumento de verificação, chamado Censo Escolar. O primeiro Censo Escolar do Estado foi realizado no bairro Santa Maria. Nessa realização, foi mapeada em todos os domicílios do bairro a existência de mais de duas mil crianças fora da escola. Àquela época, o bairro já carregava o estigma de ser um local com muita violência

¹⁷ Em entrevista concedida em outubro de 2010.

(física e sexual, contra mulheres e crianças) e pobreza e, com os resultados do censo, destacava-se por ser o bairro com maior quantidade de crianças e jovens em idade escolar fora da escola no estado de Sergipe.

A partir desses dados, o Ministério Público pensou em entrar com uma ação civil contra o governo do Estado e o do município, entretanto, decidiu propor a construção de um centro educacional que atendesse ao contingente sem escola. Desde então, conforme as informações cedidas pelo coordenador Rogério, iniciou-se o processo de convencimento desses governos para a construção. Na época, nem o município, nem o Estado, dispunham de verbas para tal. Então, o Ministério Público intermediou o contato entre ambos, já que os mandatários eram adversários políticos, e viabilizou um acordo para a construção do Centro. Houve a participação financeira da iniciativa privada para essa construção, mas de forma muito incipiente.

Ao final do ano de 2006, o núcleo estadual já estava concluído e o municipal estava em fase de acabamento. Mas, segundo Rogério, desde 2005, iniciaram-se reuniões com representantes do bairro que estavam envolvidos com a Educação, nas quais ele próprio participava por ser coordenador de outra escola municipal situada no bairro, a EMEF Juventude. A partir das discussões, representantes das escolas públicas já existentes decidiram criar estratégias para absorver parte daquelas duas mil crianças e jovens. Dessa forma, quando o Centro foi inaugurado, uma parte daquela população já estava estudando há algum tempo. Em 2007, iniciaram-se as aulas no Centro Educacional Felicidade e, assim, na EMEF Recanto Encantado, com a oferta de creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 5º ano. Atualmente existem oito escolas públicas (municipais e estaduais) no bairro Santa Maria.

Conforme Santana e Araújo (2009), o bairro surgiu há cerca de 80 anos às margens do canal Santa Maria. Na época, o bairro pertencia ao município de São Cristóvão e ainda era uma área rural, onde viviam alguns agricultores e carvoeiros. Há cerca de 20 anos, algumas famílias lá chegaram e construíram seus barracos. Era do mato existente na região que muitas famílias aproveitavam a lenha para fazer carvão o qual era comercializado, sendo este um dos poucos meios de sobrevivência da comunidade.

O primeiro conjunto habitacional construído na localidade foi o conjunto Governador Valadares, construído há cerca de 20 anos, com 2.420 casas que foram destinadas a famílias de baixa renda que haviam sido cadastradas anteriormente pela Fundação de Desenvolvimento Comunitário – FUNDASE, órgão este ligado ao Governo do Estado. Em seguida, foi construído o conjunto Maria do Carmo Alves, cuja maioria das casas destinava-se às famílias da extinta invasão denominada Tieta, localizada próximo ao Terminal Rodoviário

Governador José Rollemberg Leite. Depois, foi construído o conjunto Padre Pedro, no qual as casas também foram destinadas a famílias de baixa renda que residiam em invasões e que foram cadastradas anteriormente. Além desses conjuntos, o bairro Santa Maria é constituído por vários loteamentos, dentre eles, o Paraíso do Sul, Cajueiros, Marivan, Invasão da Prainha, Invasão Santa Maria, além da favela do Morro do Avião.

Em virtude de fortes chuvas que ocorreram no primeiro semestre de 2010, os moradores desta última localidade tiveram de enfrentar situações de alagamentos e desabamentos de casas e barracos, o que motivou a ação da prefeitura na retirada de seus moradores e remoção para abrigos. Além disso, houve a aceleração da construção de outro conjunto, “17 de março”, comumente chamado pelos moradores, alunos da escola, de “bairro novo”. Algumas residências do novo conjunto já foram entregues a ex-moradores do Morro do Avião.

Dessa forma, o bairro Santa Maria foi crescendo, e na mesma proporção, segundo Santana e Araújo (2009), foram crescendo os problemas, principalmente de infraestrutura. Dentre as principais dificuldades que a comunidade enfrenta, estão falta de saneamento básico, falta de segurança, má qualidade no sistema de transporte e ineficiência no atendimento do sistema de saúde.

Há algum tempo, apenas os conjuntos possuíam calçamento nas ruas, embora de forma precária, as demais localidades não possuíam calçamento em nenhuma das ruas. Atualmente a situação começa a ficar diferente, a Prefeitura Municipal tem investido em obras para a construção de canais e esgotos. Todavia, as autoras ressaltam que com relação ao sistema de esgoto a situação é a mesma, ou seja, apenas existe nos conjuntos, mesmo assim, em algumas ruas é comum a presença de fossas estouradas, e nas demais localidades esse serviço inexistente. Nestes casos, os moradores contam apenas com serviços de fornecimento de água e energia.

Uma parcela considerável da população local vive em situação de extrema pobreza. Em algumas localidades, devido à deficiência no saneamento básico, é comum os moradores conviverem com ratos, inclusive há relatos de moradores que morreram por terem sido mordidos por esses animais. Outro problema levantado pelos moradores e relatado pelo presidente da associação de moradores do bairro é o mato que cresce em algumas ruas e torna-se pasto para cavalos, além do lixo que se acumula nas ruas e na praça.

O lixo também é um problema e tem tomado conta da Praça Padre Melo, que fica próximo à unidade de saúde Celso Daniel e [...] esta Praça está destruída principalmente por conta de falta de vigilância; pois a falta de vigilância, favorece a ação dos vândalos que destroem o patrimônio que é de todos

como é o caso da quadra de esportes que está totalmente destruída. Observa-se que há uma falta de manutenção, que também é fundamental para conservação de qualquer obra, também podemos observar que a falta de uma caixa coletora faz com que o lixo se acumule na praça. (SANTANA; ARAÚJO, 2009, p. 9)

De acordo com os levantamentos das autoras, em 2001 o Ministério Público Estadual foi acionado pelos moradores do bairro e a partir de então algumas obras de saneamento básico começaram a ser realizadas. Desde 2004, o bairro vem recebendo investimentos do Governo Federal, Petrobrás, Banco Mundial, além da Prefeitura Municipal de Aracaju. Estes recursos foram aplicados na construção de casas, escolas e em um canal de macrodrenagem de contenção das águas que descem do Morro do Avião, como forma de evitar a erosão nas ruas. No entanto, essas obras apenas resolvem uma pequena parcela da grande quantidade de problemas existentes no bairro. São recorrentes ações coletivas da comunidade, organizadas em associações de moradores, para reivindicar melhores condições de vida, em virtude da morosidade e limitação do retorno da administração pública.

Além dos problemas citados, os moradores também convivem com a presença de uma lixeira a céu aberto. São inúmeros os problemas em consequência disso. Os resíduos sólidos causam prejuízos ao meio ambiente, como também, para o lençol freático e conseqüentemente para a população. O lixo que chega ao local é proveniente dos municípios de Aracaju, São Cristóvão e Nossa Senhora do Socorro (estes últimos pertencentes à região da grande Aracaju). Essa lixeira recebe cerca de 812 toneladas de lixo diariamente, proveniente desses três municípios. Conforme Santana e Araújo (2009), diante de tamanho problema, no dia 23 de maio de 2006, o Ministério Público deu um prazo de trinta dias para que os prefeitos desses municípios assinassem um termo de ajustamento de conduta para a implantação de um aterro sanitário na região.

O termo determinava que, no prazo de sessenta dias, a contar do dia 10 de junho de 2006, os três municípios teriam que selecionar uma área para implantação do aterro sanitário e submetê-lo à Administração Estadual do Meio Ambiente – ADEMA, para aprovação. Entretanto, apesar dessa determinação do Ministério Público, até o presente momento, o problema da lixeira não foi solucionado, enquanto isso, toneladas de lixo são despejados a céu aberto sem nenhum tipo de tratamento prévio.

Outro problema gerado pela falta do aterro sanitário é a questão dos catadores, pois eles convivem diariamente naquele ambiente, disputando espaço com caminhões e urubus, sem nenhum tipo de cuidado, como por exemplo, uso de luvas, botas e máscaras que seriam os cuidados mínimos para que possam se proteger dos riscos aos quais estão expostos. Apesar

da incontestável necessidade de se construir um aterro sanitário, é imprescindível pensar na questão dos catadores. É do lixo que muitas famílias da comunidade tiram seu sustento, inclusive, há no bairro uma associação de catadores que de certa forma serão muito prejudicados com a construção do aterro, o que torna a busca de uma solução para esse problema uma questão extremamente complexa.

Em relação ao serviço público de Saúde, o bairro possui três Unidades de Saúde da Família: Unidade Elizabete Pita, no conjunto governador Valadares, Osvaldo Leite, na invasão Santa Maria e a unidade Celso Daniel, que fica no conjunto Padre Pedro. De acordo com Santana e Araújo (2009), apesar da existência das três unidades, o Sistema Único de Saúde não funciona como deveria. A quantidade de médicos não é suficiente para atender a demanda e a demora de atendimentos, assim como na liberação de exames vem sendo um grave problema para os moradores que precisam do sistema público de saúde. Faltam medicamentos, vigilância e médicos que prestem atendimentos especializados a crianças e mulheres.

Conforme as autoras, o sistema de transporte público é outro problema grave, não só no bairro Santa Maria, mas em toda capital. Apesar de ter uma das tarifas mais caras do Brasil, o estado de conservação dos ônibus e a má prestação do serviço tem causado indignação. Há várias linhas que fazem a conexão do bairro com outras localidades da capital e o centro comercial, no entanto, ainda não é suficiente para atender a demanda. A comunidade sofre com a lotação e o péssimo estado de conservação dos ônibus. É comum encontrar transportes com excesso de ferrugem, bancos quebrados e barulho excessivo do motor, já que são veículos com muitos anos de uso.

Outro problema no bairro, assim como em todo o país, é o crescimento da violência. Esta tem, como principal fator, o consumo e tráfico das drogas e atinge principalmente os jovens. Casos de violência se tornaram comuns para essa comunidade. As repercussões se manifestam nos assassinatos, assaltos a pessoas e às residências e até o carteiro também virou alvo das ações violentas. Após alguns carteiros terem sido assaltados, a classe se recusou a fazer entrega das correspondências nessa comunidade por medo. Segundo registros, em 2008 ocorreram três casos e, em 2009, o mesmo número foi registrado entre os meses de maio a agosto, inclusive com vítimas sendo ameaçadas de morte. O serviço ficou suspenso temporariamente por recomendação do Sindicato dos Carteiros de Aracaju até que medidas de segurança fossem tomadas (SANTANA; ARAÚJO, 2009).

As autoras apresentam notícias de jornal do Estado de Sergipe que informam que um levantamento realizado pela Secretaria de Segurança Pública/SSP mostra que os índices de

violência no bairro têm caído e que em 2008 houve uma queda de cerca de 70% no número de homicídios em relação a 2007. As notícias afirmam ainda que os crimes são quase sempre relacionados com a questão das drogas e muitos deles são acertos de contas ou por disputa de áreas de tráfico. Também há a informação de que a população cobra o retorno de operações especiais de combate ao tráfico, que costuma ser feito pela Polícia Militar.

Diante da expressa falta de ações da administração pública no local, principalmente nos setores relativos à infraestrutura, educação, saúde e lazer é inevitável concordar com as autoras ao concluírem que a violência é uma das consequências da falta de políticas públicas voltadas para as comunidades menos favorecidas economicamente. Assim, ao entender a escola a partir de sua inserção num contexto social, político e econômico específico e o currículo como uma construção cultural nesse contexto, é fundamental buscar identificar de que maneira a EMEF RE se estrutura e funciona diante da complexidade e adversidades que caracterizam a comunidade e o bairro Santa Maria.

4.1.1 A violência e a rotina escolar

A violência que se manifesta no bairro Santa Maria tem repercutido no contexto escolar. Rogério expressa sua visão como profissional e como sujeito que convive cotidianamente na comunidade do bairro há mais de sete anos, no desempenho das funções de professor e coordenador de escola pública. Sua fala coaduna com as informações apresentadas por Santana e Araújo (2009) e reafirma que a difícil realidade do bairro sofreu transformações nos últimos anos. Entretanto, ressalta que as dificuldades ainda existem e em dimensões que não podem ser desconsideradas.

A educação no bairro era muito complexa. [...] Porque o poder público no bairro era muito ausente, absolutamente ausente. Não existia uma rua com calçamento, não existia praça, não existia nada. Quando davam oito horas da noite isso daqui virava um deserto. Ninguém ficava na rua até dez horas. Presenciei alguns assassinatos. Era muito perigoso. A violência sempre se manifestou para com os moradores. Ao contrário do mito que se tem que o bairro Santa Maria, antiga Terra Dura¹⁸, era muito violento com pessoas de fora. Eu nunca presenciei isso. Eu estou aqui há muito tempo e eu me

¹⁸ Antigo nome do bairro, alterado há alguns anos com intuito de contribuir na construção de uma imagem positiva do local e da identidade dos moradores.

expunha muito porque quando eu estava na coordenação do Juventude¹⁹, três horas da manhã o alarme tocava e eu vinha da minha casa três horas da manhã para ver o que era. Eu nunca fui de nenhuma maneira molestado e nunca vi, de forma sistemática, a violência se manifestar em relação aos trabalhadores da educação. Nunca vi. A violência é forte até hoje, mas é relacionada com a criminalidade e o tráfico de drogas e é entre eles. E isso também é uma questão cultural. A violência também é uma forma de comunicação aqui. Então, mas mudou muito, mudou muito de lá para cá.

Todavia, Rogério descreve que ao longo de sua experiência como professor e como coordenador, presenciou a dificuldade de alguns colegas ao lidarem com a violência manifestada entre os/as estudantes. Além disso, relata como essa violência repercutia no espaço escolar.

[...] eu estava em sala de aula e eu vi alguns problemas. Eu nunca tive grandes problemas com os meus alunos, mas eu via outros colegas ter problemas e sentir algumas dificuldades. Quando eu assumi a coordenação, então nós trabalhávamos para minimizar esses problemas e viabilizar o professor dar aula. E, eu vou ser sincero, eu sofri muito no período que eu fui coordenador porque existiam vícios terríveis e em 1 ano e 8 meses que eu passei como coordenador da escola eu não lembro, eu não lembro, de nenhum período que eu tenha passado uma semana inteira sem que um aluno não tivesse se machucado para que eu tivesse que levar ou no posto de saúde ou no hospital. [...] Nós gastávamos uma energia intensa em separar brigas, em levar alunos para o hospital, em vez de trabalhar pedagogicamente, se ocupar com outras coisas.

Essas experiências, que não eram exclusividade dele, mas comuns às que vivenciaram seus colegas de coordenação ao assumirem a gestão da EMEF RE em 2007, seja em escolas públicas do bairro Santa Maria, ou até mesmo de outros bairros, contribuíram para que o grupo discutisse a respeito do recreio escolar e assumisse algumas posições e encaminhamentos para o recreio daquela escola. Conforme Rogério,

O recreio de todas as escolas do bairro [...] era um problema sério. Por quê? Porque cada criança é um universo único e a gente estava vindo de uma realidade que o bairro tava muito violento. A violência fazia parte da rotina deles. Os pais eram violentos, os vizinhos eram violentos. Violentos entre si, violentos com os outros. Era muito complicado. Então, nós estabelecemos que aquele modelo em que o professor, toca uma sirene, ele sai de sua sala, vem para a sala dos professores e se desliga e as crianças ficam absolutamente desamparadas comprometendo a sua integridade física, a gente achou que aquilo era indecente.

¹⁹ Rogério se refere à EMEF Juventude, também situada no bairro Santa Maria.

Assim, justificados por essas razões, o grupo tomou algumas decisões acerca do momento destinado ao lazer durante o horário escolar das crianças que ali estudavam.

[...] Propusemos o quê? Que aquele momento não existisse, nós não íamos sobrecarregar o professor. O professor ia ter direito à meia hora dele, só que no final. A criança não ia ficar sem seu momento de lazer. Ela ia ter momento de lazer, só que ia ser no horário de aula. Então foi basicamente a estratégia. [...] eu saí de uma realidade em que a cada semana eu tinha, no mínimo, uma criança muito machucada e no primeiro ano nós tivemos, durante o ano, três crianças machucadas. No segundo ano só uma. Então que critério nós usamos? O do resultado.

Sob essa perspectiva de atuação, o grupo gestor da escola optou pela retirada do recreio escolar nos moldes comumente conhecidos, em que todas as turmas de uma escola têm seu momento livre para o lazer e interação no pátio, no parque etc. Em contrapartida, organizaram a rotina escolar para que cada turma tivesse direito de ir ao parque da escola algumas vezes na semana, de modo que apenas esteja no parque, uma turma por vez. Nos dias em que não há horário reservado para o parque na turma, o professor promove um tempo para o lazer, ou tempo livre, dentro da própria sala de aula.

Tem sido dessa maneira desde a inauguração da escola, em 2007, mesmo com a mudança de alguns membros da gestão. Como o objetivo era minimizar o número de crianças machucadas dentro do espaço escolar e a grande parte desses machucados se davam no momento do recreio, os resultados obtidos demonstram contemplar as expectativas do grupo gestor. Porém, essa estratégia tem seus efeitos na formação das crianças e esses efeitos merecem ser questionados e discutidos. Primeiro, se a coordenação percebe que cada criança é um universo único, como pode tomar uma decisão, adotá-la e se satisfazer com resultados comparados a experiências em outras realidades sem contextualizar seus efeitos na formação das crianças?

A segmentação das turmas no horário de lazer, embora promova uma sensação de tranquilidade para professores e gestores, priva as crianças do convívio com as outras, com as diferentes formas que crianças de outras turmas e com outras idades têm de aproveitar o tempo livre, com as diferentes brincadeiras que surgem em cada grupo, as diferentes formas de se divertir construídas ou não por aquelas que possuem algum tipo de deficiência etc. Mais que isso, priva do conflito e negociação de significados imbuídos nas diferentes práticas de lazer ou que se manifestam nelas e que pode, inclusive, culminar na briga física, o que dificulta a possibilidade de reflexão e construção de outras maneiras de ação e interação social (NEIRA; NUNES, 2009a).

A segmentação de grupos para que convivam entre “iguais”, como acontece nessa experiência do recreio, além de manifestar uma solução ingênua e superficial aos moldes do multiculturalismo conservador, em nada contribui para “o desenvolvimento de um indivíduo crítico e atuante, considerando suas peculiaridades sócio-históricas, econômicas e culturais”, como propõe a perspectiva de formação expressa no regimento escolar da instituição. Ao contrário, esse encaminhamento vai de encontro a vários objetivos da escola. Conforme o documento,

A escola, entendida como pólo de produção e disseminação cultural, do conhecimento científico historicamente construído assim como um espaço de convivência social e de lazer tem por objetivos:

I – ampliar a capacidade de comunicação e expressão dos alunos (a).

II – contribuir na construção e/ou desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos nos aspectos: social, político, econômico, cultural, ambiental e corporal;

III – estimular a autonomia e a capacidade de auto-aprendizado dos indivíduos transformando-os em gestores de informações e incentivando neles a capacidade de resolução de problemas, competência e habilidades imprescindíveis na sociedade contemporânea conhecida como sociedade do conhecimento;

IV – promover o respeito e a tolerância com a diversidade de pensamentos, credos, culturas e etnias, valorizando a convivência cooperativa e respeitosa combatendo, desta forma, o preconceito e a discriminação em suas diversas manifestações;

V – proporcionar um processo de socialização baseado na cultura da não violência [...] (p. 1).

Ademais, a consideração dos resultados, como único dado para avaliar a pertinência de uma ação no contexto escolar, expressa formas de atuação que entram em consonância com os modelos de eficiência e normatização que fundamentam as perspectivas do neoliberalismo e que promovem efeitos negativos quando o que se pretende é a constituição de identidades que se reconheçam, respeitem e convivam solidariamente com a diversidade cultural, como o próprio documento explicita ser objetivo da escola.

Há que se questionar: como desenvolver uma consciência crítica nos aspectos social, político, econômico, cultural, ambiental e corporal, se a própria escola reproduz através de suas práticas, concepções hegemônicas? Como estimular a autonomia e a capacidade de autoaprendizado dos indivíduos, transformando-os em gestores de informações e incentivando neles a capacidade de resolução de problemas se esses indivíduos são cerceados de experiências consideradas problemáticas? Como promover o respeito e a tolerância com a diversidade de pensamentos, credos, culturas e etnias, valorizando a convivência cooperativa e respeitosa combatendo o preconceito e a discriminação em suas diversas manifestações, se a

convivência com a diversidade é tolhida? Como proporcionar um processo de socialização baseado na cultura da não violência, se a violência é proibida de se manifestar sem que haja uma discussão e contextualização sobre como e porque ela se manifesta a fim de se construir formas de se relacionar não violentas?

Se a intenção é contribuir com a formação crítica, a compreensão de aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos e a transformação de formas de vida agressivas para alguns sujeitos, não é a pedagogia do consenso que irá contribuir para isso. Como propõe o multiculturalismo crítico, é preciso compreender o recreio escolar como espaço de cultura e, como tal, arena política em que se negociam sentidos e se constroem formas de ser e agir com o outro. Se é necessária uma intervenção pedagógica nesse espaço, torna-se mais coerente com os desafios educacionais atuais e que se manifestam na comunidade em questão, e com os próprios objetivos da instituição, ações que permitam às crianças questionar, refletir, contextualizar, desconstruir e transformar as manifestações da violência advindas do contato/interação com a diversidade, sem que para isso se inviabilize o contato/interação entre esses diferentes (CANDAUI, 2010, NEIRA; NUNES, 2009a).

O coordenador Rogério foi muito claro ao declarar: “toda estratégia que nós adotamos, se surtiu o efeito que nós esperávamos, nós mantínhamos. Se não surtia, a gente substituía. E funciona assim até hoje”. Entretanto, não é a repetição de ações sem o devido questionamento que promoverão a constituição de outras formas, inclusive mais coerentes de lidar com os problemas existentes, como é o caso da configuração do momento para lazer das crianças naquela escola. Conforme Neira e Nunes, questionar as próprias práticas é uma das atitudes do currículo pós-crítico que contribui para ampliar a compreensão dos fatores condicionantes das práticas educativas e suas artimanhas na constituição de identidades afins ao projeto sociopolítico hegemônico e atuar na construção de outras práticas, que atendam a perspectivas de identidades mais democráticas. Não é possível ser ou estimular a formação de pessoas críticas, pela repetição de ações ou de práticas educativas não críticas.

4.1.2 A equipe gestora e sua atuação na escola

As escolas públicas pertencentes à rede municipal de Aracaju são geridas por um grupo de professores eleitos pela comunidade escolar e pelo Conselho Escolar. A partir da Lei 3.075 de 30 de dezembro de 2002 (ARACAJU), a Gestão Democrática foi implementada no

município de modo que as instituições de ensino da rede passaram a adotar uma perspectiva em que as decisões que envolvem questões da escola são tomadas coletivamente. A Gestão Democrática é, fundamentalmente, um modelo de gestão em que a comunidade escolar participa no processo de formulação e avaliação da administração e do projeto pedagógico e na fiscalização de sua execução por meio de mecanismos institucionais, com autonomia e representatividade social.

Conforme Gurgel (2007), em artigo que discute o modelo de gestão democrática e apresenta informações sobre aquele empregado no município de Aracaju, a equipe gestora é composta por três tipos de coordenadores, encarregados de desempenhar diferentes papéis. O coordenador geral é o responsável legal pela escola, articula a ação das duas outras áreas, é membro nato do Conselho Escolar e ordenador de despesas. O coordenador pedagógico cuida só do que diz respeito à ação em sala de aula e o terceiro cumpre os processos administrativos. Nem todas as escolas, porém, têm essa organização. A quantidade de coordenadores depende do número de estudantes em cada escola (um coordenador para unidades com até 200 alunos e, no máximo, quatro, para colégios com mais de mil alunos). Todas as decisões referentes à escola são discutidas no Conselho Escolar, que tem poder deliberativo e é composto por professores, pais, servidores e alunos.

Os coordenadores são nomeados por eleição, em que podem se candidatar, segundo critérios claros, como ser professor efetivo por no mínimo três anos na rede. Além disso, as chapas têm de elaborar planos de ação que serão debatidos pela comunidade. É o próprio Conselho Escolar quem organiza o pleito, com pesos diferentes para votos de professores, pais, servidores e alunos (que participam se tiverem mais de 14 anos). Embora este estudo não tenha por objetivo discutir o modelo de gestão escolar, cabe aqui, em virtude da abertura e intenção política a que se propõe a Gestão Democrática, questionar a existência de diferentes pesos para os votos a depender de quem seja o eleitor e a impossibilidade de alunos menores de 14 anos participarem da eleição de quem irá gerir a instituição na qual estuda.

Na EMEF RE, devido à sua recente inauguração, o processo de eleição da equipe gestora não ocorreu por votação, até porque a comunidade escolar não existia. Conforme Rogério, que já participara das discussões acerca da criação de novas vagas em escolas públicas do bairro e da construção do Centro, foi convidado a assumir a coordenação da escola, após pedir exoneração da gestão da EMEF Juventude, por razões de cunho pessoal, e decidiu aceitar o desafio de coordenar uma escola que ainda estava em construção. O coordenador destaca que não foi fácil a decisão e que, diante da sua experiência na outra escola, fez algumas exigências.

A princípio eu não queria, mas depois eu achei que ia ser um desafio interessante. A única coisa que eu exigia é que eu queria montar uma equipe e a Secretaria viabilizou isso. E a outra coisa que eu queria para mim e conversei com a equipe é que eu queria tentar acabar com todos os vícios que a gente via nas outras escolas que a gente já tinha trabalhado no bairro.

Após aceitar a função, o desafio apenas iniciara. Obviamente acabar com todos os vícios que permeiam a educação escolar é tarefa difícilíssima, senão impossível, uma vez que são complexas as relações que os nutrem, além de que cada equipe tem apenas dois anos de mandato que podem ser prorrogados por mais dois em caso de reeleição. Rogério pontua uma série de dificuldades que se apresentavam, às quais ele e a equipe gestora tiveram de enfrentar e dar os encaminhamentos conforme as possibilidades do momento, ainda que não fossem os mais ideais.

As pessoas tinham assumido a responsabilidade de construir essa escola, porque nós a pegamos do zero, nem parede tinha, estavam ainda fazendo as paredes. Quando nós começamos a trabalhar, nós usávamos o prédio do Estado, porque o prédio do Município ainda estava sendo construído. E a Secretaria ainda não tinha um norte de quantos alunos pegaria, de que modalidades educacionais funcionariam, de quantos turnos funcionariam. Eles não tinham ideia de nada e disse: olhe, resolva! Então o que foi que aconteceu? Nós sentamos com a equipe, na época, que não são os mesmos de hoje [...] e fizemos uma dinâmica, muito simples, cada qual botou num papel quais eram os principais problemas que enfrentavam nas experiências que já tiveram nas escolas do bairro ou em qualquer outra escola. E nós começamos a anotar, cada qual no seu papel. Depois nós juntamos isso e criamos categorias, padronizamos as respostas. E quando nós criamos categorias, nós olhamos os dados, nós encontramos quatro tipos de problemas. [...] Para cada problema que nós identificamos, nós propusemos soluções. E foi assim que foi montada a proposta inicial da escola. Não era um projeto político-pedagógico. Eram propostas de ação nesses quatro problemas. Dentre eles tinha: supervisão do aluno, interação com a comunidade, padronização da ação docente, estabelecimento de padrões mínimos para se ensinar aos alunos. Então a partir daí nós criamos propostas de solução.

Embora Rogério afirme a inexistência de um projeto político-pedagógico para a escola, e sem desconsiderar os problemas que isso pode causar na constituição de ações pedagógicas mais coesas e coerentes com as necessidades educacionais daquele contexto, não podemos considerar que a inexistência do documento signifique inexistência de uma proposta, um projeto de formação a partir de decisões políticas a se expressarem pedagogicamente nas práticas educativas. O próprio regimento escolar apresenta essas definições. Cabe considerar, entretanto, diante da forma como foram encaminhadas e definidas as questões pedagógicas que afetam a perspectiva de formação à qual a escola seguiria com seu currículo e das

dificuldades na elaboração de um documento com essas definições, as críticas e inquietações apresentadas pelo coordenador. Rogério evidenciou o que ele denominou de “elementos outros” – nesse estudo, interesses políticos e lutas de poder – que interferem nas tomadas de decisões e nas ações, como também, na forma como estas são definidas, “às avessas” como expressou o mesmo.

A escola, como a maioria das escolas públicas, ela segue um caminho tortuoso. Por quê? Alguém chega pra você e diz: você vai começar amanhã. Aí você diz: não, mas não temos condições de começar amanhã. Não temos todos os professores, não temos alimento ainda para as crianças, não temos material, a gente não tem um projeto pedagógico, não existe ainda um processo de reconhecimento da escola no Conselho Municipal de Educação. Aí a pessoa te diz: Olhe, você vai começar amanhã, de qualquer maneira! Então, a gente começa às avessas. Nós começamos e nem comida tinha. [...] Não foi a Secretaria²⁰. A Secretaria, quando eu disse que não tinha condições de inaugurar e começar as aulas naquele dia disse: não, então não começa. Mas aí existem elementos outros, em que a política é muito grande, e sempre tem um maioral a dizer: vai começar! E quem está em patamar inferior, obedece. Assim foi aqui. Então, nós não temos reconhecimento ainda, nós não somos reconhecidos, a escola oficialmente não existe, não é reconhecida pelo Conselho Municipal de Educação. O processo ainda não está tramitando. [...] Teoricamente a escola não poderia abrir sem ter isso. Mas só teoricamente.

Essas informações explicitam como as relações de poder, de diferentes ordens, se manifestam no contexto escolar e de alguma forma condicionam o processo de formação ali desenvolvido, muitas vezes tensionando para a reprodução dessas relações, na medida em que dificultam o processo reflexivo e o questionamento das ações e decisões que vão repercutir no currículo e nas práticas educativas. Rogério apresentou ainda outra questão. Esta, em relação ao Projeto Político-pedagógico que, obviamente, recebe as influências da forma como a escola iniciou suas atividades. “[...] a escola não poderia começar sem um projeto político-pedagógico. Nós não temos. Está em construção”. Nesse sentido, a escola segue com o que foi possível construir ao longo desse período de funcionamento, nos meandros das relações de poder, conforme o coordenador.

Nós temos um regimento, isso foi construído nesses quatro anos. Nós temos a vivência, a proposta de funcionamento, que é também pedagógico, que vem sendo implementada e à medida que se vai tendo novas ideias, vão se mantendo algumas coisas, vão se mudando outras. Isso existe. Então, o projeto-político pedagógico está sendo feito a partir da visualização do que

²⁰ O coordenador se refere à Secretaria Municipal de Educação.

está sendo feito no dia a dia e devia ser exatamente ao contrário, pelo menos é o normal. Então, a gente está seguindo e dançando conforme a música.

Rogério explicitou o esforço que vem sendo empreendido na elaboração do projeto pedagógico da escola. Ademais, o coordenador levantou fatores de origem política e econômica, no sentido macro, que interferem impedindo que essa construção ocorra de maneira mais democrática.

Não é uma coisa fácil de fazer. [...] É proposto para todos os professores participarem, a gente tem sentido uma relutância grande dos professores em participarem, não por negligência, não por falta de interesse. Mas, primeiro, a maior parte dos professores tem uma sobrecarga de trabalho muito grande e no mínimo trabalham em dois vínculos. Assumir a responsabilidade de encampar um projeto desse é perder pelo menos um turno dedicado a isso. Não vai haver retorno financeiro, não vai haver redução de carga horária, porque o aluno precisa ter aula, e apesar disso alguém vai ter que fazer. O regimento eu construí em dois anos, aos poucos, lendo, mas fui eu que construí. O projeto político-pedagógico não pode ser eu a construir, tem que ser construído coletivamente. Inúmeras iniciativas foram tomadas para que fosse construído. Só foi feito o primeiro modelo agora, ele tem que ser apreciado e remetido para o Conselho Escolar aprovar. [...] O órgão máximo nas escolas municipais é o Conselho Escolar.

Em relação à participação das famílias ou responsáveis, dos funcionários e estudantes nessa construção, Rogério apresentou outras problemáticas. Em sua crítica, denunciou práticas excludentes, mesmo em meio a processos que se pretendem democráticos e destacou a necessidade de se rever a forma como a “gestão democrática” se materializa nas escolas da rede pública municipal de Aracaju-SE.

[...] O modelo de gestão democrática do município que é pautado na fortificação do Conselho Escolar tem um problema. O problema é: as discussões são centradas no professor. E de forma geral e inconscientemente, às vezes e às vezes não, a comunidade, representantes de funcionários, pais, quando os alunos podem, os alunos, são excluídos pelo hermetismo da discussão. Tem que levar em consideração o número representativo de pais aqui que são analfabetos e semianalfabetos. Então, nas discussões eles são de forma geral, excluídos. Mesmo estando presentes. [...] A outra coisa é o seguinte: o modelo de gestão democrática adotado pelo município tem alguns critérios de sustentação, alguns dos quais só existem de boca. A autonomia da escola é inexistente, porque autonomia pressupõe liberdade e independência financeira. A escola não é independente financeiramente. Como vai ser autônoma? É uma questão que tem que ser levada em consideração.

Diante da complexidade para a elaboração do projeto pedagógico da escola, o coordenador descreveu os caminhos percorridos para a elaboração do primeiro esboço.

A gente tentou de várias maneiras e não surtiu efeito. Aí eu propus um esqueleto, fiz um esqueleto, subdividi em GT's²¹ e convidei pessoas para assumirem as gestões desses GT's e essas pessoas eram todos professores da casa, e esses iriam convidar outros professores para auxiliarem. Foi assim que foi feito.

Nesse formato, conforme Rogério, os “outros” sujeitos do espaço escolar (pais, mães, responsáveis e funcionários²²) tiveram maior possibilidade de participação, porém com a limitação em virtude do que já foi explicitado. Dessa forma, nos entremeios de todas essas e possivelmente outras adversidades, a equipe gestora da escola vem orientando, construindo e materializando o currículo, da forma como é possível e como entendem ser coerente.

4.1.3 As aulas de Educação Física na escola

Outro ponto importante de ser apresentado acerca da escola é a respeito da disciplina Educação Física. A disciplina, seguindo a legislação vigente a respeito dos componentes curriculares da Educação Básica (BRASIL, 1996), está incluída no currículo da escola. Entretanto, Rogério apresentou algumas críticas em relação à organização didática e pedagógica da Educação Física, não unicamente naquela unidade de ensino, mas na rede pública municipal de Aracaju. Seus questionamentos estão muito articulados à preocupação com a padronização do ensino e ao estabelecimento de conteúdos mínimos de ensino.

Eu tenho feito alguns questionamentos desde a época da Juventude. [...] nós tínhamos três professores, dois efetivos e um estagiário. O trabalho deles era absolutamente diferente. Tinha um deles que passava o ano inteiro jogando queimado. O outro botava os meninos para brincar de manja²³ o ano inteiro e ficava sentado. O terceiro não. Esse tinha um trabalho que a meu ver, apesar da minha ignorância em relação ao assunto, parecia mais coerente. Tinha início, meio e fim, tinha planejamento, tinha objetivos a serem alcançados.

²¹ O coordenador se refere a Grupos Temáticos para a discussão de assuntos, temas, pertinentes na elaboração do projeto pedagógico da escola.

²² Na EMEF Recanto Encantado os/as estudantes não tem o direito de participar do Conselho escolar por terem todos idade inferior a 14 anos.

²³ Brincadeira em que uma ou mais pessoas são os pegadores e tem que correr para pegar um colega, que então será responsável por pegar outro, para daí se livrar da tarefa de ser o pegador. Também conhecida como “pega pega” e possui variações como “cola ajuda”, “cola descola”, dentre outras.

O coordenador geral falou da sua impotência para cobrar outras posturas desses professores que lhe pareciam menos organizados no que se refere ao ensino da Educação Física. Nesse sentido, ele reclamou a necessidade da existência de documento que estabelecesse parâmetros para o ensino da disciplina na rede.

Eu não tinha instrumento nenhum, enquanto gestor, de cobrar que fosse diferente. Porque eles iam me perguntar “Ah, quer que eu faça o quê? Baseado em quê?” Não existia e não existe ainda um programa pra Educação Física na rede municipal de Aracaju, dentro do primeiro ao quinto ano. Então, cada qual faz o que bem quer. Isso é absolutamente incompreensível.

A respeito dessas falas cabem algumas reflexões. Primeiramente, é notável a existência de aulas de Educação Física na rede em que se observa o professor alheio à responsabilidade de contribuir a partir de suas práticas com a formação definida pela escola e expressa em seu projeto político-pedagógico. Depois, se existe um documento que serve para orientar as práticas educativas de uma instituição escolar, como é o caso do Regimento e do próprio projeto político-pedagógico, não há justificativas para que essas aulas se deem a qualquer modo devido ao fato de não existirem parâmetros mínimos para o ensino a serem adotados em toda a rede.

Além de isso ferir a ideia fundamental de projeto político que leve em consideração as características e necessidades sociais de cada comunidade, inviabiliza a atuação crítica e criativa do professor. E, conseqüentemente, a formação crítica do aluno, uma vez que estarão condicionados a, aprenderem, vivenciarem e reproduzirem as práticas corporais definidas por um grupo específico, com maior poder de influência e que nem sempre atende as necessidades proeminentes nas diferentes comunidades. Ao contrário, comumente reforça saberes de grupos hegemônicos em detrimento dos conhecimentos de grupos minoritários e historicamente excluídos (NEIRA; NUNES, 2009a).

Outro fator importante é a preocupação de Rogério com a padronização do ensino e o estabelecimento de diretrizes mínimas. Essa se manifestou em relação a todos os componentes curriculares. De acordo com seu depoimento, a elaboração dessas diretrizes mínimas foi possível para a maioria das disciplinas do currículo, com a única exceção da Educação Física.

Quando nós começamos aqui, nós criamos parâmetros mínimos para garantir a formação. Os alunos teriam que aprender no mínimo aquilo em determinada série. Tudo isso construído pela gente, com inúmeras falhas, mas era o primeiro passo, porque nas outras escolas que eu já tinha trabalhado, cada professor ensinava o que bem queria e era uma loucura.

Isso foi feito na aula normal, no polivalente. Nós quisemos que isso fosse feito na Educação Física, mas não conseguimos.

Sua angústia é compreensível, diante do contexto que ele vivenciara como professor e coordenador em escolas da rede e parece expressar uma preocupação com a qualidade da formação dos estudantes. Entretanto, contradiz outros princípios apontados pelo próprio e inclusive pelo regimento escolar, quando este define que o ensino e as relações no contexto daquela escola se deem a partir de princípios, como liberdade, solidariedade, respeito à diversidade e que considere as peculiaridades sócio-históricas, econômicas e culturais. O que se evidencia, nesse caso, é uma perspectiva multicultural assimilacionista. Conforme Candau (2010) e Neira e Nunes (2009a), essa tem a intenção de promover a todos a inserção na cultura hegemônica, ou seja, uma forma de homogeneizar a diversidade existente. Isso em nada contribui com a diminuição do preconceito, como a escola pretende, uma vez que as suas causas e as desigualdades ficam intocadas, inquestionáveis.

Outro aspecto de importante reflexão é o lugar de diferença ocupado pela Educação Física naquele contexto, uma vez que o próprio coordenador a distingue da “aula normal”, ao referir-se às demais disciplinas do currículo. Isso torna-se problemático por evidenciar uma visão do componente como um apêndice curricular, em que é possível não dar o mesmo tratamento pedagógico que os demais, ainda que este seja contraditório às perspectivas anunciadas, como se a Educação Física fosse na escola o lugar/tempo/espço em que tudo é possível, em que as orientações gerais do projeto político-pedagógico não ousam recair com a mesma intensidade como recai nas demais disciplinas. Ou seja, grosso modo, transparece a ideia de que a Educação Física não tem interferência direta na formação dos estudantes.

Não é intenção deste estudo desvalorizar a contradição e situá-la como ponto negativo na constituição das práticas pedagógicas da escola. A intenção, a partir do referencial aqui adotado, é inevitavelmente evidenciar tanto quanto possível as contradições, perspectivas e concepções que permeiam o currículo escolar e, assim, influenciam a constituição identitária dos sujeitos ali envolvidos. Cabe ressaltar que, nesse momento, o foco está em explicitar que essas contradições, perspectivas e concepções manifestam vozes de grupos culturais distintos que negociam poder, conscientemente ou não, no espaço escolar condicionando as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a formação dos sujeitos. A partir dessa leitura mais ampla e complexa do contexto escolar, é que foi possível articular e discutir possibilidades de diálogo com essas diferentes vozes na constituição de práticas educativas mais coerentes com

a formação a que se pretende e se julga necessária de acordo com a comunidade e com o atual momento sócio-histórico.

Em relação à Educação Física na Educação Infantil na escola, Rogério manifesta suas angústias acrescentando à falta de um parâmetro para o ensino a necessidade de se desenvolver as habilidades psicomotoras.

A questão da psicomotricidade não é trabalhada, a questão da estimulação para que a pessoa desenvolva plenamente o controle do seu corpo, equilíbrio, lateralidade, isso não é estabelecido de forma gradual, com os objetivos para cada faixa etária. Então, no 1º ano eu sei o que eu tenho que atingir com os meus alunos na sala de aula. Mas para Educação física isso não é claro. [...] ainda não foi construído.

Mais uma vez, a compreensão apresentada para o trabalho pedagógico da Educação Física se distancia das pretensões de formação expressas no regimento escolar e evidencia a hegemonia da perspectiva psicomotora no imaginário social em Sergipe acerca do trabalho da Educação Física na Educação infantil, como ficou evidente no estudo de Lemos (2004). A perspectiva psicomotora tem por objetivo levar os alunos a atingirem um nível tal de habilidades motoras a partir de padrões pré-estabelecidos que não levam em conta a diversidade cultural ou as perspectivas do estudante, seus desejos, conflitos e necessidades de expressão ou questionamento das expressões suas ou de grupos que se colocam como dominantes, suprimindo suas possibilidades de representar-se em meio à diversidade cultural.

Ademais, os procedimentos didáticos empregados no trabalho psicomotor deixam intocáveis questões políticas e econômicas, contribuindo, ainda para reforçar identidades afins ao projeto da globalização neoliberal ao fomentar a padronização, a eficiência, definir critérios do que é “normal” e a supressão da diferença como algo indesejável, menor. Isso contribui para a disseminação do preconceito e da exclusão sob a justificativa da não normalidade, ou inaptidão (BRACHT, 2007, NEIRA; NUNES, 2009a).

Apesar da afinidade com a perspectiva psicomotora, o coordenador destacou a importância da organização de aulas não excludentes do ponto de vista da performance motora em esportes. “Antes era complicado. A Educação Física começou um novo paradigma. Antigamente [...] era preparação para o esporte e acabava sendo excludente. Se você não tem habilidade para jogar bola, vôlei, natação, você não faz nada”.

Nesse sentido, o coordenador fez um breve relato de pesquisa realizada na escola acerca das habilidades motoras dos alunos, comparando-as com as de alunos de escolas

particulares e, mais uma vez, pareceu valorizar a perspectiva de um trabalho para a Educação Física fundamentado nas contribuições da psicologia.

Uma coisa que eu fiquei surpreso foi o seguinte: um professor da UFS veio fazer um trabalho aqui e os resultados preliminares me deixaram muito admirado. [...] o que ele mostrou é que não há diferença significativa. Ele adotou um livro de um teórico americano que estabelece níveis relacionados com faixas etárias e aí ele fez os testes específicos e as mesmas dificuldades para as mesmas faixas etárias entre escolas particulares e aqui. Eu achei muito interessante. Porque a princípio, você pensa, o menino da periferia ele está solto, ele sobe na árvore, ele tem liberdade para correr, pular, subir no muro. Eu achei que ele ia ter uma facilidade maior, mas não foi isso que aconteceu aqui.

Transparece na fala uma visão preconcebida acerca da criança da periferia (pobre, solta, estudante em escola pública, corporalmente livre) e da criança da escola particular (equilibrada financeiramente, com pouca vivência motora). Isso é rapidamente confrontado pelo próprio ao destacar que muitas crianças daquele bairro vivem “trancadas”, devido ao alto índice de violência.

Ainda, em relação à disciplina Educação Física na EMEF RE, o regimento escolar distingue sua forma de avaliação, assim como da disciplina de Artes e, contrariamente às concepções manifestadas pelo coordenador geral da instituição, não relaciona sua avaliação a aspectos psicomotores. Conforme o Título IV, “do processo de avaliação”, capítulo I, avaliação discente, artigo 45, “A avaliação do ensino de Educação Física e de Artes deverá adotar procedimentos próprios, visando ao desenvolvimento formativo e cultural do aluno”. É importante lembrar que, segundo Rogério, foi ele mesmo quem redigiu o regimento da instituição.

O que parece se apresentar nesse contexto é uma confusão entre as perspectivas de formação pretendidas e os procedimentos didáticos a serem empreendidos para alcançá-los. Certamente, fatores diversos contribuem para isso: a falta ou limitação no conhecimento acerca das possibilidades pedagógicas da Educação Física escolar, o desconhecimento das discussões teóricas da área que apontam caminhos para uma abordagem dos conhecimentos da cultura corporal contextualizados com as questões políticas, econômicas, culturais, sociais e históricas que condicionam suas diferentes manifestações e interferem nas condições de vida dos sujeitos, o tensionamento político e social para a reprodução de práticas educativas que reforcem os fundamentos que contribuem para a consolidação de identidades afins ao *status quo* que caracteriza o atual contexto neoliberal, dentre outras.

4.2 O “Projeto Identidade: minha história conto eu”

O primeiro contato com o Projeto Identidade deu-se via internet, precisamente por intermédio do sítio da Prefeitura Municipal de Aracaju que frequentemente divulga, no ambiente relativo à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), práticas pedagógicas e projetos de ensino em ação nas escolas da rede e que apresentam algum diferencial ou se destacam por algum motivo. A visita ao sítio não tinha pretensões de pesquisa. À época, vinculada à rede como professora de Educação Física, esta pesquisadora acessara-o para busca de informações que atendiam a interesses particulares.

Diante da chamada no sítio, que informava em destaque o título do projeto, houve o interesse em ler a matéria em virtude de sua aproximação com as intenções desta pesquisa. Após a leitura da notícia que descrevia a prática ali empreendida, identificou-se naquele contexto a possibilidade do campo de pesquisa. Assim que possível, conseguimos junto à escola da rede, na qual havia exercido as atividades docentes, o telefone da escola onde o Projeto Identidade se desenvolvia e entramos em contato buscando agendar um encontro com as professoras-coordenadoras do referido projeto para daí iniciarmos uma aproximação e avaliação da possibilidade de realização da pesquisa pretendida.

Desde o primeiro contato via telefone, houve presteza dos interlocutores da escola em colaborar com a pesquisa. Assim que conseguimos falar com uma das professoras-coordenadoras do projeto, agendamos um encontro para conversarmos pessoalmente a respeito das intenções investigativas junto a elas, ao projeto e às crianças. No primeiro encontro, foram explicitados os objetivos do estudo e elas falaram brevemente acerca do Projeto Identidade e de suas práticas. Mostraram-se muito abertas a acolherem uma pesquisa junto ao desenvolvimento dos seus trabalhos pedagógicos e decidimos iniciar um período de aproximação com a inserção desta pesquisadora em suas aulas. O objetivo era conhecer melhor os desdobramentos do projeto e os procedimentos didáticos que demarcavam a prática já empreendida, para daí avaliarmos as possibilidades e encaminhamentos para o desenvolvimento da pesquisa naquele contexto.

Em princípio, não foi solicitado nenhum documento, nem mesmo o projeto escrito para ampliar o conhecimento a respeito da instituição e suas práticas. Compreendendo que o currículo se manifesta nos discursos e práticas educativas, constituindo os sujeitos, buscamos vivenciar, observar e interagir com esses discursos e práticas e, dessa forma, conhecer não somente o Projeto Identidade, mas também, a organização escolar e a inserção da Educação Física a partir de como eles se manifestavam no cotidiano. Além disso, em alguns momentos,

as professoras mencionaram sua fragilidade teórica para fundamentar o projeto e a própria dificuldade de elaboração de um texto nesse formato.

Diante da possibilidade de efetivação do nosso trabalho colaborativo, ambas se mostraram disponíveis e entusiasmadas com a oportunidade de estudar a respeito da relação currículo e identidade e do ensino da Educação Física na perspectiva do multiculturalismo crítico para a inclusão do trabalho pedagógico com as práticas corporais no currículo da Educação Infantil, especialmente articulado ao Projeto Identidade.

Após a definição do campo de pesquisa e da professora e turma que seriam participantes primários da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora, a partir da qual foi possível compreender melhor os objetivos e perspectivas do Projeto Identidade. Nesse momento, tomamos conhecimento da inexistência de um texto mais elaborado que contivesse além dos objetivos, a justificativa, fundamentação, procedimentos metodológicos, etc. Segundo a professora, cujas práticas foram acompanhadas, a professora Pérola, responsável para “Oficina II – D”, existia um esboço, com objetivos e procedimentos, mas, considerado pelas autoras, um documento ainda incipiente e carente de fundamentação. Não houve oportunidade de contato com esse primeiro texto, as autoras fizeram alterações no próprio arquivo digital ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, a partir das discussões e estudos realizados e a escola não dispunha de cópia impressa. Nesse sentido, tomamos por base para discorrer acerca do projeto, as informações passadas pela professora e pelo coordenador geral da escola e as observações na turma.

A professora explicitou que a ideia de realização do Projeto Identidade surgiu da necessidade que percebeu ao iniciar suas atividades na escola, em relação aos conhecimentos das crianças acerca do próprio nome. Ela notou a possibilidade de trabalhar diversos conhecimentos a partir do nome da criança, inclusive que podia alfabetizar partindo desse ponto.

[...] eu via a grande dificuldade que eles tinham realmente de trabalhar com o nome, eles não tinham essa habilidade, o reconhecimento do nome, e eu vi que eu comecei um trabalho que eu deveria continuar, porque eu vi que tava tendo resultado. Muita gente não acredita que você pode alfabetizar com o nome. Existe muita coisa que eu trabalho ligado com o nome. Então eu vi que eu tive muito resultado e eu conversei com Esmeralda²⁴, a gente pode fazer um trabalho muito forte, muito sólido com relação a isso, mas basta que a gente implemente isso.

²⁴ Nome fictício adotado para a outra professora coordenadora do Projeto Identidade, responsável pela turma Oficina II-B.

A professora apresentou, a priori, uma compreensão de “identidade” muito relativa ao nome, ao mais concreto, mas no decorrer de suas explicações ela apresenta concepções mais amplas que se manifestavam em sua prática pedagógica, constituíam o currículo e influenciavam a constituição identitária dos/as estudantes.

[...] Eles começaram a aprender e eles já identificam o nome dos colegas e agora eu vou trabalhar o nome completo. Porque as crianças têm que ir, que continuar tendo essa noção que eles têm o nome e têm o pré-nome. [...] Então eles não tinham essa noção, eu achei necessário continuar, porque se eu não continuasse ia quebrar a forma do meu trabalho. [...] Você conhece o aluno e você vai continuar dentro do seu ritmo. Porque aqui cada um tem seu ritmo e eu vou trabalhando dentro de cada ritmo. Então eu tenho que respeitar essa diversidade na sala de aula.

Apesar da expressa preocupação em considerar a diversidade das crianças no desenvolvimento das práticas educativas e de isso ser visível nas aulas ministradas pela professora, mobilizando, inclusive, diferentes procedimentos didáticos para atender essa diversidade, isso não significava uma prática pedagógica orientada pelo multiculturalismo crítico. Ainda a citação que segue, em que Pérola mostra seu posicionamento político em favor de contribuir com a dignidade das crianças, ou seja, sua definição em favor de um grupo que é subjugado cultural, política, econômica e socialmente, não caracteriza por si só uma pedagogia multicultural crítica, que contribua com a constituição de identidades democráticas.

Eu não tenho essa preocupação de mostrar [...] tanto coisas assim bonitas. Eu quero saber que meu aluno tenha a dignidade de dizer o nome completo dele, de dizer a idade, dizer a data de aniversário. Isso para mim é a maior riqueza, de ele poder se apresentar.

Quando questionada acerca da dimensão cultural, a qual ela disse considerar em suas práticas, e a relação com o Projeto Identidade, ficou explícita a sua compreensão de que o currículo, as práticas educativas, influencia na constituição identitária dos sujeitos. Também, que, ao considerar isso, ela estrutura suas práticas a fim de colaborar na formação de sujeitos que se reconhecem em meio a uma diversidade de culturas e identidades.

A gente trabalha muito com livros, né! Trazendo muito, assim, histórias que você pode estar tratando essas questões. De uma forma direta e indireta [...] a gente vai estar colocando dentro de valores. [...] a gente trabalhou muito a questão do ‘você é especial’, ‘você tem uma cultura’, ‘você é diferente’. [...] isso teve uma influência muito boa para eles saberem a questão da auto-

estima, dos valores que eles têm e que tem que ser respeitados. Trabalhando assim, com livros, diferentes contextos que a gente traz para a sala de aula.

Notadamente, a professora preocupava-se em trazer textos, discussões e conhecimentos que ela julgava importante para as crianças e que estão situados na esfera da cultura. Entretanto, poucas vezes ela relatou considerar as questões culturais que atingem as crianças para daí encaminhar suas práticas e sua discussão sobre a cultura. Em alguns momentos durante as aulas, a Pérola trabalhava com brincadeiras populares, mas todas que presenciamos eram trazidas por ela e retomavam músicas e manifestações talvez inexistentes no contexto e no tempo em que as crianças vivem e convivem. Não que isso não seja importante, mas trata-se de um caso típico de consumo da cultura motora, que não contribui para a transformação das condições de vida das crianças e o desenvolvimento de sua dignidade (NEIRA; NUNES, 2006).

A professora afirmou a importância de o projeto ser algo que envolvia a escola por completo. Relatou que iniciou com a pretensão de trabalhar nessa perspectiva por um período de apenas dois meses. Na época, o Projeto Identidade foi apresentado a outros professores e foi acolhido como um projeto de curto prazo a ser desenvolvido por toda a escola. Nesse formato, todos os professores abordaram a questão da identidade com seus/suas estudantes. De acordo com o relato da professora, foi uma abordagem mais superficial, relativa ao nome e a alguns aspectos da história de vida, que culminou com as crianças fazendo seu documento de identidade, com o apoio da Secretaria de Segurança Pública do Estado (SSP/SE) que foi à escola realizar a confecção dos documentos. Essa ação foi a que estava divulgada no Sítio da Prefeitura.

Após algum tempo trabalhando, lendo a respeito da constituição identitária e mesmo observando os avanços das crianças com a própria escrita e leitura do seu nome e o dos seus colegas, ainda incipientes, as professoras-coordenadoras do Projeto decidiram dar continuidade e envolver suas práticas educativas naquela perspectiva ao longo de todo o ano letivo. A professora Pérola relatou o apoio que sempre receberam da equipe gestora da escola e as dificuldades que enfrentaram no desenvolvimento do Projeto.

A escola realmente apoia, vê a importância desse projeto. Só que, assim, a escola, o suporte pedagógico, tenta motivar os outros professores a verem da forma como a gente está vendo. A gente não pode, na verdade, abrir a mente das pessoas, ou eu posso trazer eles aqui para a sala de aula para eles verem o quanto essas crianças têm avançado com o desenvolvimento do projeto. Na verdade, alguns professores estão participando, assim, da sua forma em sala e também por conta às vezes do livro didático, eu digo assim, imposto pela

prefeitura que às vezes nem traz tanta relação com o que a gente está trabalhando, então eles preferem seguir dando continuidade ao que o livro didático traz do que, mesmo, trabalhar o projeto. Porque o Projeto requer o quê? Construção, né! Você vai ter que construir a partir da necessidade.

Nessa fala, a professora expressa compreender que as ações didáticas no ensino devem se constituir paulatinamente, ao tempo que as práticas educativas vão se desenvolvendo e vão se esboçando os caminhos a serem seguidos. Essa compreensão é um avanço se considerarmos que suas colegas seguem atividades propostas *a priori* nos livros didáticos adotados pela rede, que geralmente se dão numa perspectiva não crítica, pautadas em padrões preestabelecidos em torno de conhecimentos hegemônicos e não necessariamente contextualizadas com as questões que afligem a vida das crianças e as questões mais amplas do contexto sócio-histórico atual.

De maneira perceptível, Projeto Identidade preocupa-se em atender as questões socioculturais que de algum modo atingem as crianças e em contribuir com a constituição identitária de modo a viabilizar melhores condições de vida. Além disso, está organizado no esforço de contribuir com a formação expressas nas propostas pedagógicas da escola. Porém, as dificuldades de boa parte dos professores acolherem o Projeto se dão em virtude da demanda de trabalho e mesmo de visão de mundo, de educação e de formação alimentadas, inclusive, pela Secretaria de Educação, ao enviar livros prontos com os conteúdos a serem trabalhados, e pelo regimento da escola que prevê o estabelecimento de parâmetros mínimos do que deve ser ensinado em cada série.

A professora reconheceu e destacou, ainda, dificuldades do âmbito cultural que implicam uma prática pedagógica atenta às questões identitárias foco do Projeto, sejam nas concepções das crianças e suas famílias, ou nas das próprias professoras.

[...] a gente viu a necessidade da questão sexual, os abusos, então a gente conversou com o diretor se a gente ia ter o apoio se a gente começasse a tratar dessas questões da sexualidade. Porque a gente sabe que tem criança que presencia o ato sexual, às vezes através de filmes, então eles chegam aqui na escola e querem fazer, no brincar com os outros colegas e a gente vai ter que trabalhar essa questão. Então a gente teve apoio do diretor, [...] a gente queria saber a forma como é que está sendo para a gente estar trabalhando, a história de vida deles e a gente tinha que ter o apoio da direção, porque existe uma resistência dos pais, eles acham que é muito cedo para falar, mesmo com a mídia divulgando sobre esses abusos. Mas a gente sabe que não, né! Tem professores que sentem vergonha de tratar desses assuntos com os alunos. Por causa, também, da educação que teve [...]. Eu, na verdade, não tenho tanto, já tive no passado, hoje em dia já não tenho tanto. Porque a criança vai fazer pergunta para você e você tem que estar preparada para responder de uma forma dentro da compreensão dela [...].

Além dessas dificuldades, a professora ainda levanta outra que recai em relação às condições materiais oportunizadas pela Secretaria de Educação em relação às escolas da rede e ao desenvolvimento dos seus projetos educativos. Muitos dos materiais utilizados são adquiridos com recursos próprios das professoras-coordenadoras e apesar da indignação e forte crítica das mesmas em relação a isso, elas não relatam atitudes de tensionamento dessa ordem, se adaptam, ou transpõem essa dificuldade na intenção de suprir a necessidade do material. No entanto, sem tensionar a constituição de uma relação mais justa da SEMED para com as escolas da rede, os/as docentes, os projetos educativos e, mesmo em relação aos/às estudantes.

[...] muita coisa a gente tem que comprar dentro daquilo que a gente quer trabalhar. Os livros [de historinhas] foram todos a gente quem adquiriu. A gente foi pesquisar o que a gente gostaria, histórias que tinha que estar trabalhando. Tem muita coisa que a gente ganha, eu pelo menos ganho muita coisa. E tem muita coisa que eu construo por gostar de fazer. Então assim, a questão desses recursos são coisas que a gente compra com o dinheiro da gente. Então existe uma indignação, principalmente por parte da minha colega, que a [Secretaria de] Educação deveria investir. Então se a gente não tirar do bolso a gente não consegue muita coisa. Eu acho que o entrave maior seria a questão dos recursos que a gente estaria utilizando em sala de aula. Por outro lado, eu faço recursos que eu posso estar reutilizando. Aquilo que eu estou utilizando hoje, às vezes é a coisa que eu utilizei o ano passado de outra forma. Então, é você ser muito criativo, tem que ser muito criativo para estar fazendo isso [...].

Quanto à contribuição do projeto para a vida mais ampla das crianças em relação às necessidades educacionais contemporâneas, a professora expressa uma contribuição mais reduzida às questões mais práticas e necessidades econômicas imediatas à vida adulta. De algum modo, sua fala expressa uma preocupação de a criança se ver como alguém capaz de construir uma história própria e não a reprodução da vida de seus pais. Entretanto, ao esboçar isso, deixa transparecer concepções de hierarquização de conhecimentos e profissões que estão associadas ao valor, inclusive econômico, que essas profissões adquirem na sociedade capitalista pós-moderna.

[...] vocês estão aprendendo isso para seu futuro, [...] o que você vai ser quando você crescer? Você vai precisar trabalhar, está ligado ao trabalho, a essa questão social. Você não vai poder trabalhar sem você ter esses documentos, uma coisa mais concreta para eles. [...] para trabalhar você tem que ter a carteira de identidade. Estar levando uma coisa assim bem prática, concreta, para eles entenderem a importância de eles estarem vendo como

eles vão estar mais no futuro. Porque quando a gente trabalha a questão do social, do que eles vão precisar ser no futuro, do trabalho, que eu acho que a dignidade do homem hoje é o trabalho, que eles não vêem. Muitas vezes o pai está desempregado. Eles chegam aqui falando, “meu padraсто roubou, está preso”. A gente sabe que tem a questão social do desemprego e a importância de eles estarem estudando para terem a dignidade do emprego, você ter o seu trabalho. [...] quando a gente trabalhou a questão da profissão, eu fiquei assim chocada, porque eu coloquei um cartaz com várias profissões e assim, tinha profissões como astronauta, dentista, essas coisas. Mas eles tem, assim, a visão muito baixa, com relação a alcançar a ser um advogado, uma coisa assim. Aí, “eu quero ser florista”, “eu quero ser... uma coisa assim, lixeiro”, entendeu?! Assim, eles não têm muita ideia de valor. [...] são coisas que eles não têm noção e a gente tem que está despertando que eles podem almejar coisas maiores e não ficar só naquilo que eles vêem em casa, “O meu pai é carroceiro, eu vou ser também”.

Fica explícito, nessa fala, que a professora leva para a sua prática suas concepções e juízos de valor, inclusive de modo a questionar e estimular que as crianças adotem os mesmos valores que ela na construção do que seja o melhor para suas vidas. Outra problemática que merece reflexão é a visão instrumental que permeia as práticas escolares. Relacionar as ações educativas na Educação Básica, especialmente da Educação infantil, à necessidade de inserção dos futuros adultos no mercado de trabalho é reduzir as suas possibilidades de atuação na constituição identitária das crianças, abrir mão de fomentar a consolidação de identidades mais críticas, solidárias e afins a um projeto de sociedade democrática e contribuir, ainda que inconscientemente, com a constituição de identidades adaptadas ao modelo sócio-político-econômico que tanto tem excluídos sujeitos e grupos com menor poder no cenário social.

Além disso, essa perspectiva contradiz objetivos já expressos pela professora para o Projeto Identidade, objetivos da escola relativos à formação cultural para a inserção crítica na sociedade e os desafios educacionais contemporâneos, tão proeminentes na comunidade do bairro Santa Maria. Ademais, ao atuar dessa maneira, acolhe-se uma compreensão da infância como um não período de vida, mas um tempo de preparação para a vida adulta, que ganha ares de vida real, para a qual os sujeitos precisam se preparar ao longo das fases anteriores. Essa compreensão remonta, ainda, as perspectivas que permeavam o primeiro jardim de infância de Sergipe, em 1932, que tinha como objetivo principal preparar a criança para a fase futura, a escola primária. Na verdade, essa concepção paira no imaginário social e denota uma construção histórica que ganhou força com a revolução industrial e os anseios modernos que lançam para a escola a responsabilidade na instrumentalização técnica dos estudantes e seu preparo para o mercado de trabalho (NEIRA; NUNES, 2009a).

Apesar disso, a professora se emocionou, como também, emocionou a pesquisadora, ao falar de maneira mais direta que identidade seria essa que ela pretende influenciar por meio de suas práticas. Que sujeito, com que concepções e representações de si, dos outros e do mundo. Nesse sentido, ela mais uma vez lamentou as dificuldades que um projeto como o Identidade, com preocupações na constituição dos sujeitos, enfrenta para instituir-se como um projeto amplo e contínuo de toda a instituição escolar, que envolva as ações de todos os sujeitos ali atuantes na condição de educadores (professores, funcionários, gestão e secretaria de educação).

Um cidadão que tem direitos e também tem deveres. Eu quero que eles se sintam cidadãos. O que a gente tem construído aqui é ele pode até reclamar de alguma prática, alguma coisa que a gente faz em sala de aula e que o violou. Entendeu? Que eles tenham liberdade de chegar para mim e dizer “Tia, você fez uma coisa que eu não gostei”. Esse cidadão que eu quero construir [...]. Que eles possam sair daqui dizendo assim: “eu posso chegar e exigir meus direitos”. Que eles possam ter esse senso dentro deles, que foi construído aqui ao longo desses dois anos. Pena que vai terminar aqui, né. [Em lágrimas] Eu não sei se eles vão continuar [choro]. Mas eles têm uma base. Eles não vão esquecer. [A professora fica muito emocionada, então peço para lhe dar um abraço, um sinal de solidariedade nessa angústia de “caminhar sozinho”]. [ainda em lágrimas] [...] tem muita coisa que a gente acha que não tem valor, mas eu vejo crianças que já passaram na minha prática e que levam isso. Às vezes até um copo, que a gente dá valor, de ter direito de ter o seu próprio copo, a gente sabe que eles não têm [enxuga as lágrimas]. Ser valorizado. [Ainda enxugando as lágrimas] Que coisa [risos]. Você me desculpe, é que eu sou muito emotiva. Eu acho assim, tem muitas coisas, assim, que eles fazem e emocionam a gente. A gente acha que não, mas eles estão observando. Você vê aqui, hoje a gente escuta de Isabel²⁵, que é uma pessoa muito sensível, agradecendo a mim porque eu estimei ela a tomar sopa com verdura, uma coisa que eles não tem costume e a gente sabe que às vezes são coisas que eles não sabem e a importância de a gente estar ensinando isso, né. Então, no futuro, eles vão dizer “eu tive uma professora que me ensinou”. Eu sei que eles não vão esquecer.

Tal como o coordenador Rogério, Pérola apresenta concepções em que muitas vezes se contradizem as intenções, os objetivos e as ações didáticas empreendidas ou concepções referentes a coisas e questões específicas que interferem no ensino. De qualquer modo, o Projeto Identidade apresenta-se como um esforço importante de ampliar a compreensão e o alcance das práticas educativas na Educação Infantil. É relevante destacar que esses discursos explicitam as concepções que transitam na materialização do Projeto Identidade e implicam a formação das crianças. São, como os demais aspectos já relatados, importantes para os

²⁵ A professora faz referência a uma das crianças da turma.

objetivos desta pesquisa e nas contradições, limitações, ousadias, transgressões e resistências que apresentam fatores a serem considerados na elaboração e implementação do processo de estudo e do currículo ao qual pretendemos. Além disso, evidenciam a pertinência da perspectiva multicultural crítica na orientação das práticas educativas naquele contexto.

4.3 As crianças

“[...] nada daquilo que está, constantemente, citando a infância é verdade; só o é aquilo que, reconhecendo-a, a conta” (HANDKE, 1982 *apud* LARROSA, 2006).

Ao reconhecer a centralidade das crianças, suas histórias, culturas e perspectivas na realização de uma proposta pedagógica multicultural crítica é que nos aproximamos do universo das crianças com a intenção primordial de conhecer para dialogar, conforme propõe Larrosa (2006). A turma “Oficina II D” do ano letivo de 2010 iniciou a participação nessa pesquisa com 23 crianças (entre meninos e meninas) e finalizou com 21, de modo que um menino e uma menina, certamente por decisão da família diante de motivos desconhecidos a nós, abandonaram a turma e a escola ao longo do semestre.

Foi perceptível a diversidade cultural e econômica entre as crianças. Todas eram residentes do bairro Santa Maria e nasceram e se criaram no município de Aracaju. A diversidade encontra-se, grosso modo, na orientação religiosa, na etnia, nos gostos musicais, no padrão econômico, nas concepções de papel do homem e da mulher.

As crianças que seguem uma orientação católica eram a maioria, mas havia também evangélicos e uma menina, que segundo a professora, regularmente, com ar tímido, mencionava ter ido a festejos ou práticas umbandistas. Outra menina tinha descendência indígena. Esta frequentemente menciona sua experiência “no terreiro da avó”, e afirmava sua identidade com um sonoro “Eu sou índia”. Quanto à sua religiosidade, detinha-se a dizer “sou índia”, certamente tentando esboçar a gama de concepções religiosas vivenciadas por sua tribo e que não se encaixam no católico, no evangélico e nem no espírita, como questionado pela professora certa vez. Uma das evangélicas, regularmente evidenciava sua identidade religiosa.

Ao início das observações, notei que frequentemente o fazia para justificar a opção por não realizar determinadas atividades, que geralmente envolviam uma exposição do corpo

(como a marcha de 07 de setembro), ou conforme relato da professora, movimentações corporais (como danças e participação na festa junina). Também, era perceptível sua pouca experiência motora, na realização de algumas brincadeiras, nas quais ela comumente demonstrava dificuldade de organizar seus movimentos. Entretanto, a experiência em relação à marcha da independência do Brasil, em que a menina chorou para não realizá-la, afirmando ser evangélica e que sua mãe não deixava, permitiu visualizar que tanto os conceitos religiosos da sua igreja e sua família quanto os da escola, naquele momento, estavam sendo transmitidos de maneira descontextualizada e até dogmática, colocando-se em tensão.

Em relação ao padrão econômico, era possível perceber a diversidade no relato que faziam de suas experiências em casa, dos seus momentos de lazer, dos lugares que visitavam, da comida e da forma que comiam. Algumas crianças moravam em casas bastante humildes, barracos de madeira, relatavam não ter mesa para comer, cama para dormir. Algumas diziam estar vivendo em casas de parentes em virtude de terem perdido suas casas na enchente do início do ano de 2010.

Havia crianças que chegavam à escola com as pernas sujas de barro e relatavam ser por conta da rua que não era calçada. Outras, ou as mesmas, pediam para repetir o lanche porque não haviam tomado café da manhã, por falta de alimento. Havia quem fosse à aula com roupas e chinelos grandes, visivelmente maiores do que o seu tamanho, confirmando que eram vestimentas que recebiam de doação. Houve relatos de passeios de carroça, meio de locomoção e trabalho de alguns pais, e de idas à lixeira, onde teriam parentes, inclusive crianças como elas, catando lixo como fonte de renda ou de aquisição de alimentos. Havia ainda as que residiam na “invasão” e no “Sovaco da Gata”²⁶.

Por outro lado, havia as que chegavam sempre bem arrumadas, com material escolar próprio, mochila, tênis, sandálias ou sapatos novos, bonés e bijuterias. Estas residem na região mais central do bairro, relatavam idas ao supermercado, ao shopping e a clube em bairro vizinho. Relatavam, ainda, o uso de brinquedos como “*Laptop da Xuxa*”, videogame e carrinho *Hot Whells*.

Há as que possuem a família composta de pai, mãe e irmãos, todos morando na mesma casa e os pais empregados em funções que eles não temem dizer, como pedreiro, manicure, faxineira da escola. Há outras que, baixinho, dizem que o pai está preso, que mora com o padrasto, ou com a avó, ou que moram tios, avós, mãe, pai, irmãos e primos todos numa

²⁶ Região do bairro conhecida pelo alto índice de violência e precárias condições de saneamento básico, conforme jornal Cimform de 16 de janeiro de 2011.

mesma casa. Havia criança que teve o pai assassinado em sua frente e criança que deixou a escola por ter parente sendo perseguido e ameaçado de morte.

Os gostos musicais giravam em torno do que era apresentado pelo mercado de DVDs piratas, cantores brasileiros e estrangeiros de fama internacional, ou nacional, como Justin Bieber, Bioncé, Lady Gaga, Cláudia Leite, Ivete Sangalo e Luan Santana. Mas havia também as que gostam de arrocha, música brega, pagode e música gospel, apresentando cantores que são muito conhecidos na região em que moram, como Dois Ciganos e Alexandre Pires.

Nas observações iniciais, notamos que as crianças comumente se organizavam de acordo com o gênero na hora de brincar. Meninos brincando com meninos e meninas brincando com meninas. Poucas meninas tinham relação com os meninos na hora das brincadeiras. A maioria dos meninos, nos momentos de brincadeira livre com os brinquedos da sala, brincava de carros, de correr, de polícia e ladrão, ou de outras brincadeiras mais ativas e que tomavam o maior espaço da sala. Já as meninas brincavam de bonecas, de casinha e organizavam-se nos cantos da sala. Notamos apenas dois meninos brincando com as meninas, de casinha e com bonecos que interagiam com as bonecas, mesmo assim, poucas vezes.

No parquinho da escola, muitas brincadeiras aconteciam também de modo separado, segundo o gênero, seguindo as mesmas características das que realizavam na sala. Porém, interagiam ao descer na escorregadeira e na brincadeira de se esconder no labirinto.

Algumas vezes presenciamos falas de crianças demarcando o que é “coisa de menino” e o que é “coisa de menina”. Numa dessas vezes, uma menina ria de um garoto que possuía cabelos compridos, dizendo que ele era “mulherzinha”. Nesse momento, foi necessária uma intervenção da pesquisadora, questionando-a o que identificava se seu colega era menino ou menina, seus cabelos, ou um conjunto de características que ele apresentava. Até mesmo nas rodas de conversa, comumente organizada pela professora para discutir ou trabalhar algum tema, era possível notar um lado dos meninos e outro lado das meninas.

Uma menina da turma apresentava deficiência motora e utilizava botas que a auxiliavam na locomoção. Por isso, seu caminhar era bem diferente do dos seus colegas e suas possibilidades de movimentação e deslocamento, inclusive durante as brincadeiras, eram bastante reduzidas. Suas limitações eram perceptíveis aos colegas, o que resultava, segundo relatos da professora, em alguns estigmas culturalmente comuns às pessoas com deficiência, como o de sua incapacidade para realizar de tarefas cotidianas às crianças, participar de brincadeiras por exemplo. Entretanto, essa menina contava com a ajuda dos colegas para sua locomoção e tinha prioridade nas filas que faziam para o lanche e ida ao parque.

Enfim, esses foram alguns aspectos do âmbito sociocultural notados entre as crianças da turma acompanhada e que também foram considerados na elaboração do currículo multicultural crítico.

4.4 As professoras e suas práticas pedagógicas

As professoras envolvidas participaram deste estudo como colaboradoras. Quando tomamos contato com o Projeto Identidade, as duas professoras-coordenadoras já tinham a prática de discutir questões pedagógicas e planejar suas aulas juntas. A partir da conversa inicial, para conhecimento do projeto e apresentação da proposta da pesquisa em julho de 2010, e diante da abertura de ambas as professoras para a possibilidade apresentada, decidimos a realização de algumas observações ao longo de uma semana, nas duas turmas onde o projeto se realizava, para decidirmos os encaminhamentos necessários: definir a realização da pesquisa naquele contexto, qual turma seria acompanhada e de que maneira organizaríamos nosso processo de pesquisa em (inter)ação.

Nessa fase, tivemos oportunidade de realizar mais observações na turma “D”, sob a responsabilidade da professora Pérola, por motivo de doença, a professora Esmeralda da turma “B” ficou impossibilitada de comparecer à escola. As observações permitiram perceber que os encaminhamentos didáticos implementados em ambas as turmas eram bem semelhantes. Os recursos materiais eram, em geral, iguais, porém mobilizados com diferentes ênfases, perceptivelmente, de acordo com as necessidades de aprendizagem mais eminentes em cada turma.

As compreensões apresentadas pelas professoras acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil e da contribuição da Educação Física para a formação das crianças eram muito semelhantes. Ambas ressaltavam a contribuição da Educação Física no desenvolvimento psicomotor das crianças, mas se diziam despreparadas para atuar nessa perspectiva por conta de uma formação profissional que, a critério delas, pouco abordou os conhecimentos relativos a essa área²⁷.

²⁷ Pensamento expresso pelas docentes no momento do primeiro contato, realizado sem gravação de áudio-visual e sem pretensões de entrevista, apenas com intuito de conhecimento do Projeto Identidade e apresentação da proposta da pesquisa, realizado em 30 de julho de 2010.

Em entrevista, a professora Pérola explicitou sua compreensão acerca do componente curricular. Esta, muito próxima daquela apresentada pelo coordenador geral da escola, também estava relacionada a um ensino visando ao desenvolvimento das funções psicomotoras. Ao relacionar a contribuição, ou a participação dos conhecimentos pertinentes à Educação Física na constituição identitária dos sujeitos segundo as perspectivas do Projeto Identidade, a professora compreendia uma fragmentação entre o trabalho do pedagogo e do professor de Educação Física, ressaltando que é a união das partes que dará conta do todo, a complexidade do sujeito que é corporal, é cultural, é cognitivo etc. Nesse sentido, apresentou uma visão instrumental do trabalho pedagógico da Educação Física em favor dos conhecimentos mais intelectuais, tradicionalmente mais valorizados no contexto escolar e na sociedade de um modo geral.

[...] o professor não tem o conhecimento que o professor de Educação Física tem. Eu tenho um olhar diferente. Eu tenho um olhar voltado mais para a parte pedagógica, você tem um olhar, não é, que é professora de Educação Física, da parte física mesmo do aluno, o que ele tem condições de fazer com o corpo. Eu vou ver o que ele tem condições de fazer com o próprio corpo, mas voltada para a parte pedagógica. Então se ele sabe pular corda eu vejo que ele vai estar [...] me ajudando no ritmo da leitura. Ele vai precisar ter ritmo para leitura. [...] se ele não consegue pular ele vai ter uma limitação. [...] A criança precisa pular, precisa ter uma experiência de subir numa árvore. São essas questões que eu vejo, assim, que têm que ter maturação no corpo para estarem associadas à aprendizagem e eu acredito que a Educação Física vai estar ajudando.[...] Porque toda aprendizagem começa com a experiência do corpo. Entendeu? Então tudo que ele vai fazer, [...] eu tenho que parar e ver que ele não teve a experiência corporal [...]. O estar à frente, o estar atrás, na brincadeira ele está percebendo isso e ele vai aprender na leitura a letra que vem antes e a que vem atrás, a que começa, a que termina [...].

O trabalho pedagógico desenvolvido, anunciado pelas duas docentes como orientado pelo Projeto Identidade e pelas orientações curriculares da escola, valorizava predominantemente o conhecimento dos números, da ordenação numérica, das letras, a escrita do nome e valores humanos, éticos e morais na relação com o outro e consigo próprio. O lúdico permeava a maior parte das atividades desenvolvidas e a brincadeira aparecia em momentos como instrumento para ensino e aprendizagem das habilidades de contar, soletrar, aprender as letras e trabalhar os objetivos do Projeto Identidade e momentos como recreação livre ou orientada a partir de brincadeiras propostas e organizadas pelas professoras. A esse respeito, a professora Pérola esclareceu que o lúdico, em suas práticas, aparecia sempre com uma intencionalidade.

[...] é brincar com intencionalidade. Você faz a questão do brincar com intencionalidade. [...] Da aprendizagem mesmo, dele. Ele vai aprender com o corpo dele. Ele vai aprender de uma forma tridimensional para partir para o dimensional, ir para o papel. Quando ele vai para o papel já tem outra realidade. Então se ele não tiver a experiência corporal ele não vai ter facilidade de fazer no papel.

Ambas as docentes têm formação em Pedagogia e são professoras efetivas da rede pública municipal de Aracaju. A professora Pérola, além da formação em Pedagogia, tem formação em Biblioteconomia e o curso Normal Pedagógico (de nível médio), o qual viabilizou sua entrada na rede em 1991. Após concursada, realizou a formação superior em Pedagogia e a especialização em “Educação e Inclusão”. Em 2008, adquiriu o segundo vínculo efetivo com a mesma rede, de modo que atualmente dedica-se profissionalmente com exclusividade à rede pública municipal de Aracaju. Ao início da pesquisa, atuava em duas escolas diferentes, ao meio do período letivo na escola investigada, conseguiu transferência e passou a atuar na EMEF RE nos dois turnos de serviço, manhã e tarde.

A professora Pérola lecionava na turma “Oficina II – D” pela manhã e estava cumprindo seu estágio probatório do segundo vínculo. No turno da tarde, a professora trabalhava com a “sala de recursos”²⁸, desenvolvendo atividades de acompanhamento e para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças com deficiência, cumprindo o primeiro vínculo. Pérola possuía bastante experiência na docência junto a crianças com diversos tipos de deficiência, pois atuava com a sala de recursos desde 1998. Porém, relatava afinidade com as séries iniciais e com a função de alfabetizar.

A professora Esmeralda, responsável pela turma “Oficina II - B”, está na rede desde agosto de 2008. No momento da investigação em campo, além do vínculo efetivo, possuía um vínculo contratual, conhecido como “hora suplementar”. Desse modo, assim como a professora Pérola, dedicava-se profissionalmente com exclusividade a rede pública municipal de Aracaju e na mesma escola. Além da formação em Pedagogia, possui mestrado em Educação e sua experiência na rede está basicamente com as séries iniciais – Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental.

A experiência da professora Pérola, bem como seu entusiasmo e disponibilidade para a realização deste estudo e a possibilidade de ampliação de seus conhecimentos via a realização

²⁸ Sala destinada ao atendimento a estudantes com deficiências que impliquem em sua aprendizagem. Essas salas existem em todas as escolas da rede municipal de Aracaju e servem de apoio ao professor/a na inclusão das crianças com deficiência em salas de aula regulares. O atendimento nessas salas se dá em algumas escolas no mesmo turno de estudo, em outras no turno oposto, sempre sob a orientação de um docente com especialização na área de Educação inclusiva.

desta pesquisa, aliada à receptividade dos/as estudantes por ela conduzidos/as e ao maior volume de observações iniciais naquele contexto realizadas, foram fatores que se somaram para a decisão de acompanhar a turma “D” no processo de elaboração e implementação do currículo multicultural crítico com a cultura corporal junto ao Projeto Identidade.

Entretanto, a professora Esmeralda foi participante ativa ao longo da realização desse estudo, desde os momentos de aprofundamento teórico e discussões pedagógicas às tomadas de decisões nos encaminhamentos metodológicos ao longo das práticas empreendidas. Além disso, em virtude do reconhecimento da importância do trabalho pedagógico com as práticas corporais num processo educativo preocupado com a constituição identitária dos sujeitos ampliado com a realização dos estudos, ao seu modo e sob sua responsabilidade e iniciativa, a professora Esmeralda desenvolveu um trabalho com as práticas corporais também na sua turma, compartilhando dificuldades, dúvidas e encaminhamentos nos momentos de estudo ou mesmo em situações de conversa informal. Porém, este não será aqui discutido, apenas mencionado, quando necessário com intuito de traçar paralelos com a turma acompanhada e/ou permitir a visualização do alcance da realização deste estudo, em termos de formação contínua das docentes.

A partir desse momento, passamos a descrever e analisar predominantemente os sujeitos e processos vivenciados junto à turma “oficina II D”, sob orientação da professora Pérola e as contribuições e/ou considerações e concepções da professora Esmeralda que repercutiram no planejamento e implementação do projeto realizado.

4.5 “O que não estiver na fala, vai estar na prática”: a prática pedagógica empreendida pela professora Pérola

Foi com essa frase entre aspas que a professora Pérola terminou a sua entrevista acerca da prática empreendida através do Projeto Identidade e com a mesma frase iniciamos a descrição das primeiras observações, anteriores à intervenção. De fato, para compreender as ações que ali se instituíam em função de contribuir com a constituição identitária das crianças, na formação do “cidadão que tem direitos e tem deveres”, era importante associar os discursos acerca da prática com as ações que constituíam a prática pedagógica propriamente dita. Afinal, são os discursos e práticas vivenciadas pelos sujeitos que irão atuar na constituição de sua identidade.

Na fase inicial, para identificação e aproximação do campo a ser investigado, realizamos observações em seis dias, ao longo de duas semanas. Os dias foram escolhidos aleatoriamente conforme a disponibilidade da pesquisadora em meio a outros compromissos e após a autorização dos sujeitos responsáveis pelo contexto de pesquisa: a Secretaria Municipal de Educação, o coordenador geral da escola e as professoras-coordenadoras do Projeto Identidade. Após esse período, as observações seguiram por aproximadamente dois meses, em que as práticas da professora Pérola foram acompanhadas no intuito de identificar os aspectos, compreensões e valores que ali se manifestavam e que teriam de ser considerados para a definição da bibliografia a ser estudada, os temas a serem discutidos e a elaboração do projeto de intervenção com as práticas corporais na perspectiva do multiculturalismo crítico.

Os relatos que seguem são referentes a descrições de atividades, dos espaços e de comportamentos manifestados pelas crianças e pela professora Pérola, bem como de algumas impressões da pesquisadora ao longo das situações vividas. Na transcrição dos relatos, inicialmente registrados num caderno de campo, percebemos que a cada dia de observação as anotações foram ficando mais detalhistas e passaram a dar conta de mais aspectos (a conversa em voz baixa de alguns alunos paralela às ações empreendidas pela professora, a não participação de uma criança em uma atividade, a birra, as conversas das crianças e da professora com a pesquisadora, as atitudes das crianças nos momentos livres etc., além dos aspectos característicos e explicitamente concernentes ao ensino). Também, com o passar dos dias, o contato com as crianças nos permitiu saber seus nomes e particularidades, o que possibilitou situar melhor o relato, atribuindo autoria às vozes. Nos primeiros dias, apenas podíamos identificar como “Criança”, com algum tempo, foi possível situar a fala ou ação e até contextualizar com falas e ações/atitudes manifestadas em outros momentos.

As observações iniciais foram realizadas sem o suporte do registro de imagens. Nesse momento, como dito a intenção era uma aproximação com o possível campo de pesquisa e um melhor conhecimento daquele contexto para que dali se iniciassem outras fases da pesquisa em (inter)ação: planejamento, intervenção, reflexão. Ainda não tínhamos a liberação dos responsáveis pelas crianças para o registro de imagens, assim, as observações com anotações no diário de campo tornaram-se praticamente o único instrumento de coleta de dados nessa fase de conhecimento das práticas desenvolvidas pela professora Pérola. O registro de imagens ocorreu apenas em relação aos materiais utilizados pela professora e a uma situação excepcional a pedido da dela.

Em geral, foi possível identificar um ensino articulado às questões culturais da comunidade envolvida, mas que se reduzia à abordagem de conhecimentos hegemônicos no

currículo escolar, quais sejam aqueles relativos às habilidades matemáticas e de leitura e escrita. Entretanto, esses conhecimentos que atendem especialmente à dimensão intelectual, apresentavam-se aliados a uma solicitação da vivência/experiência corporal, ainda que como instrumento ou metodologia para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem no contar, soletrar, escrever o nome, somar, ordenar os números etc. A professora mencionava o reconhecimento da importância do brincar para as crianças e a própria organização da sala de aula expressava essa compreensão.

As carteiras sempre organizadas em semicírculo e identificadas por números consecutivos em ordem crescente dispostos da esquerda para a direita, deixavam um bom espaço para a movimentação das crianças no centro da sala. Havia sacos de brinquedos dispostos em um dos cantos ao alcance das crianças. Diversas atividades da aula aconteciam em meio a músicas, danças, brincadeiras organizadas pela professora e canto. Muitos cartazes utilizados como recurso para ensino estavam dispostos nas paredes, apresentavam cores variadas e figuras muito comuns ao imaginário infantil, como o trenzinho que apresentava em cada vagão uma letra do alfabeto.



Figura 1: espaço entre as carteiras na sala



Figura 2: Cartaz da “chamada viva”



Figura 3: Cartaz das datas de aniversário

Figura 4: Cartaz ilustrativo dos números em sequência



Figura 5: Painel para material de uso pessoal



Figura 6: Vista geral da organização da sala

Em relação aos conhecimentos abordados, esses eram predominantemente ensinados a partir de uma perspectiva lúdica, de brincadeiras com finalidades específicas nessas aprendizagens. Para a professora, “tudo para a criança [...] começa a partir da brincadeira. Então ela vai assimilando as coisas através do brincar. A relação com o corpo, do corpo dela com os conteúdos [...] a gente sempre está aproveitando essa relação”. E isso estava muito claro nos diferentes momentos da aula. Durante a chamada das crianças, denominada “chamada viva”, cada criança ao ouvir o número correspondente à carteira na qual estava sentada se levantava e se dirigia ao centro da sala para pegar um cone identificado por esse número, organizando os cones à frente da mesa da professora conforme a ordenação numérica. As crianças sentavam-se todos os dias nas mesmas cadeiras segundo a ordem alfabética dos seus nomes.

Nessa perspectiva, elas contavam a quantidade de meninos e de meninas presentes na aula e depois somavam sob a justificativa, apresentada pela professora, de que precisavam saber quantas crianças estavam presentes para informar à merendeira e esta soubesse a quantidade de lanches a ser preparado para a turma. Cantando e dançando trabalhavam o calendário, os dias da semana, os meses e o ano em que estavam e contavam a quantidade de dias e de meses com a ajuda dos dedos.

Além dessas atividades que se repetiam diariamente com pequenas alterações em relação ao conhecimento solicitado ou trabalhado e que era identificado como “rotina”, eram realizadas tarefas do livro e do caderno. O livro trabalhado foi adotado pela rede e é produzido por uma grande editora de materiais didáticos. Conforme a professora, eles recebiam livros regularmente e precisavam trabalhar os conteúdos ali contidos num determinado tempo, uma vez que logo chegavam os exemplares subsequentes e que também deviam ser trabalhados. Pérola apresentou, desde os primeiros contatos, algumas críticas ao livro adotado, inclusive questionando a necessidade de utilizar mesmo aquele livro, ou até mesmo um livro com conteúdos e atividades preparados *a priori* e sem uma relação direta com a realidade dos/as estudantes. Como mecanismo de resistência visando abrir espaço no currículo para tratar de questões mais subjetivas e contextualizadas relativas à constituição identitária a qual pretendia, a professora afirmou, “estou correndo com o livro didático para terminar logo, para ver se dá tempo de a gente voltar para esse trabalho”.

Pérola explicou que não há uma obrigatoriedade explícita quanto à adoção do livro, entretanto, a oferta incondicional dele a todas as turmas implica uma necessidade de uso. Conforme suas palavras:

Eles dizem que não, mas na verdade você sabe que (balança a cabeça afirmativamente, mas não pronuncia a palavra “sim”²⁹). A escola não pressiona, mas vêm os livros, entendeu?! (movimenta os braços como se dissesse “vê como há uma pressão para que se utilize o livro?”³⁰). Por exemplo, eu vou entregar o livro, vai chegar outro, aí eles têm que colocar aqui na sala. Aí você não vai ficar com aqueles livros amontoados.

Assim, seguindo outros mecanismos de resistência, a professora acrescenta:

E eu vou olhar também porque às vezes tem coisas que você pode também aproveitar dentro do tema que você está trabalhando. A gente teve muita coisa sobre o folclore, sobre a questão da cultura que a gente trabalhou e a gente não pode jogar também, né. Tem que ter um equilíbrio muito grande, um jogo de cintura.

Já as atividades dos cadernos, foram preparadas pela professora conforme os conhecimentos e habilidades que pretendia trabalhar. Nessa fase da pesquisa, acompanhamos o exercício de escrita de números, escrita do nome e de desenhar a si mesmos. Porém, os cadernos já têm uma grande quantidade de exercícios elaborados com antecedência e aos

²⁹ Comentário da pesquisadora a respeito das expressões da professora no momento da entrevista.

³⁰ Idem ao anterior.

quais as crianças respondem um por vez, quando solicitado, em sala de aula, sob a orientação da própria professora. Segundo ela, as crianças nunca levavam atividades para fazer em casa, seja do livro, do caderno ou folhas avulsas. O fato de não levar tarefas para casa constituiu-se um grande desafio junto às famílias, segundo Pérola, porque os pais não conheciam seu trabalho:

Eles não tinham muito conhecimento desse trabalho, de trabalhar de uma forma mais lúdica, com o brincar associado aos conteúdos. Eles queriam muito o dever para casa, como eu não tinha essa prática [...] Eles achavam que os filhos não iam aprender dessa forma, só tendo contato, só brincando, escrevendo quando necessário.

Foi a partir do diálogo com as famílias, do esclarecimento dos objetivos do seu trabalho e da solicitação de credibilidade, associado à persistência na metodologia e didática empreendidas, que a professora afirmou ter conseguido compreensão e apoio dos pais, especialmente porque, segundo ela, estes começaram a ver os resultados nas aprendizagens das crianças.

Desse modo, todas as atividades eram realizadas em sala, com o acompanhamento e orientação de Pérola. Cada criança realizava sua atividade segundo seu ritmo próprio. Foi perceptível o esforço da professora para orientar cada criança conforme suas necessidades individuais. Àqueles que tinham um maior domínio do conhecimento solicitado e finalizavam a tarefa primeiro, Pérola solicitava que auxiliassem os colegas, e ela ia dando as orientações aos que apresentavam maior dificuldade. De todo modo, todas as crianças mostravam as atividades prontas à professora, assim como também suas dúvidas, de forma que ela conseguia atender a todos.

Muitas vezes, quando um grande número de crianças finalizava a atividade, a professora os liberava para brincarem com os brinquedos. As próprias crianças pegavam os sacos e despejavam carrinhos, bonecas, bonecos, peças de montar, dentre outros, no meio da sala. Era o movimento das crianças em interação com os brinquedos e umas com as outras que direcionava a distribuição delas por toda a sala. Constatamos algumas vezes que os meninos brincavam mais no centro, onde havia mais espaço para locomoção, com brincadeiras de correr e de empurrar carrinhos, ao passo que as meninas organizavam suas casinhas de bonecas nos cantos da sala. Assim que julgava necessário, por conta do horário, ou da necessidade de realização de outra atividade, a professora dava o sinal: “dole uma, dole duas” e antes de falar “dole três” as crianças já estavam se organizando para recolher todos os

brinquedos utilizados. Quando percebia alguma criança que não estava ajudando os colegas a guardarem os brinquedos, a professora solicitava a sua atuação em colaboração às demais.

As práticas corporais, particularmente a brincadeira, apareciam no currículo que se desenvolvia, em diversos momentos da rotina escolar, ora como recreação livre, com sentido, conforme a professora, de favorecer a expressão corporal, desenvolver habilidades motoras, descontração e compensação ao trabalho cognitivo, ora como instrumento para trabalhar outros conteúdos já citados. Além de estar na sala como recurso metodológico ou recreação livre, a brincadeira também estava no parquinho da escola, onde as crianças se divertiam nos diferentes brinquedos ali dispostos: a escorregadeira, o labirinto, a escadinha de cilindros e a casinha. Além dos brinquedos planejados, assisti à transformação em brinquedo, a partir do imaginário e vivência das crianças, da areia e pedras que compunham o chão do parque, das árvores, galhos e até de lagartas que por ali transitavam.

Apesar de a ida ao parque ser um momento reservado ao lazer das crianças, uma vez que elas não tinham horário de recreio, nem sempre elas estavam totalmente liberadas para brincar naquele espaço. Algumas vezes assisti à professora levar materiais para trabalhar a identificação das letras com crianças que apresentavam maior dificuldade de compreensão a esse respeito. Assim, enquanto os colegas brincavam, alguns eram chamados para realizar essa atividade. Além disso, percebi que nem todas as crianças acessavam o parque com as mesmas possibilidades de diversão.

Alice, a menina com deficiência motora nos membros inferiores, tinha visivelmente dificuldade de se apropriar dos brinquedos do parquinho da mesma maneira que os demais. Apesar de ela ser uma criança muito participativa na aula, durante essas observações iniciais, nos momentos do parque, ela ficava sentada ao lado da professora brincando com a areia e as pedrinhas do chão, enquanto os demais corriam, subiam na escorregadeira, trepavam e se escondiam pelas paredes do labirinto etc.

Diante desse e outros comportamentos manifestados por algumas crianças em que percebemos um distanciamento do que se esperava considerando os objetivos do Projeto Identidade expressos pela professora Pérola, buscamos identificar, ou compreender melhor o que os originava questionando diretamente os sujeitos que os manifestava. Assim, ao perceber Alice sentada no parque enquanto seus colegas brincavam, perguntamos por que ela não ia brincar, por que não descia na escorregadeira, o brinquedo mais disputado pelas crianças no parque. Nesse momento a resposta dela, em tom de voz baixo e sem olhar nos olhos da pesquisadora, foi que não brincava porque não queria. Silenciamos. Após a resposta de Alice, a professora explicou que devido à deficiência era perigoso ela subir as escadas da

escorregadeira, que a menina já havia feito duas cirurgias e que era preciso tomar cuidado para não cair e se machucar, inclusive que já havia tentado auxiliá-la na subida, mas ela não demonstrou firmeza nas pernas, então preferiu não arriscar.

No dia seguinte, no horário de a turma ir ao parque a professora ainda estava orientando a atividade de algumas crianças, então solicitou a ajuda da pesquisadora pedindo que adiantasse a ida daquelas que já haviam terminado. Compreendendo que o processo colaborativo já se iniciara, as crianças foram chamadas e nos dirigimos ao parque. Como nas outras vezes, as crianças tomaram aquele espaço correndo e ocuparam os brinquedos. Várias delas se dirigiram à escorregadeira e iniciou um conflito entre eles que na ansiedade de subir se empurravam à beira ou sobre a escada. Esta pesquisadora, que estava a observar de longe, decidiu se aproximar para garantir que subissem um a um, sem se machucarem. Alice, que desde a chegada ao parque ficou do seu lado, acompanhou até a escada da escorregadeira. E surpreendentemente disparou: Tia, eu tenho vontade de subir.

Uma das crianças ali ao lado ouviu e interveio: Mas ela não sabe.

Alice respondeu enfaticamente: Mentira! É porque eu não quero.

Notei, nesse momento, o “querer” de Alice associado à imagem que as pessoas tinham dela, uma deficiente. A menina que há um instante havia dito ter vontade de subir e escorregar na escorregadeira, diz imediatamente não querer para proteger-se do rótulo da incapacidade, muitas vezes associado às pessoas com deficiência. Como adulto responsável pelas relações que se estabeleciam naquele espaço e momento, e considerando nosso objetivo de estar ali, intervi: Ela tem dificuldade, mas vou conversar com a professora Pérola e veremos um jeito de ajudar Alice a subir.

A dificuldade gerada pela deficiência de Alice nunca foi negada nas práticas da professora Pérola. Entretanto, se intelectualmente Alice era sempre muito estimulada e por isso, bem articulada e autoconfiante nas diferentes atividades desenvolvidas, corporalmente isso não se dava na mesma intensidade. É preciso ressaltar que Pérola comentou a sua dificuldade de lidar com a deficiência de Alice no sentido de estimulá-la corporalmente, uma vez que reconhecia a delicadeza de suas cirurgias e o perigo que uma queda poderia oferecer, apesar de também creditar seus cuidados em relação ao movimento da menina também à falta de firmeza que esta teria nos membros inferiores.

Exatamente no dia seguinte ao fato relatado, tivemos a oportunidade de conduzir as crianças ao parque mais uma vez enquanto a professora terminava de arrumar a sala. Como das outras vezes as crianças se espalharam pelo parque, pouca interação de meninos e meninas na realização das brincadeiras e a escorregadeira sendo o brinquedo que as crianças

mais utilizavam. Alice brincando sentada no canto com algumas letrinhas de papelão. Diante dos conflitos na subida da escorregadeira, como no dia anterior, aproximei-me do brinquedo para orientar a subida um a um. Alice, também como no dia anterior, se levantou, largou as letrinhas de papelão e dirigiu-se para próximo de mim. Depois de pouco tempo ali próximo da escorregadeira, segurando minha mão, Alice anunciou: “Tia, quero subir”.

Notei não só o verbo, mas o tom impositivo dessa fala e respondi: “Então hoje nós vamos tentar. Vou chamar a professora Pérola para nos ajudar”.

Alice respondeu balançando a cabeça afirmativamente. Um menino que estava na fila para subir, se prontificou a chamar a professora. As crianças que estavam ali próximo acompanhando a cena começaram a se entusiasmar com a possibilidade que se esboçara: Alice vai subir!

Uma criança duvidou: Ela não consegue!

Alice assumiu sua decisão de contrariar o estereótipo certamente até o momento reforçado e em tom alto e decisivo respondeu: Consigo sim!

Sem saber das condições físicas de Alice para realizar aquele intento e na intenção de descaracterizar a concepção da incapacidade do deficiente, mas também com o cuidado para não “super heroizar” o deficiente que realiza suas necessidades e anseios, intervim: Ela tem uma dificuldade, mas nós vamos tentar e ela pode conseguir.

Enquanto essa conversa acontecia, Alice, segurada por mim pelas costas, ousava subir os primeiros degraus. Entre uma resposta e outra, eu a orientava a colocar um pé e depois esticar a perna, para posteriormente, sentindo firmeza, colocar o outro pé no degrau superior. A professora Pérola chegou ao parque já entusiasmada, batendo palmas e perguntando como íamos fazer. Nesse momento, Alice já havia subido três degraus, confiante e entusiasmada para subir os demais. Cautelosamente, eu a continha aguardando a chegada da professora para nos auxiliar. Pérola se posicionou à frente do brinquedo aguardando a descida da menina. Eu continuei a auxiliá-la na subida das escadas. Lá em cima, ela própria ajeitou suas pernas e foi descendo sob o olhar atento nosso e das demais crianças que gritavam seu nome com alegria, vibrando por aquela realização.

Alice desceu devagar, freando a velocidade com as mãos. A professora sorridente a recebeu lá embaixo: gostou?

Alice sorrindo, respondeu: gostei!

Pérola, demonstrando também muita alegria comentou: A gente deveria ter filmado!

Enquanto pegava a câmera, a professora perguntava se Alice queria descer mais uma vez. Imediatamente, ela responde que sim e as duas se dirigiram para a escorregadeira. Dessa

vez foi Pérola quem a auxiliou na subida. Aguardei a menina na descida. Deixei que ela chegasse ao final sozinha enquanto eu registrava com a filmadora, auxiliiei-a somente a levantar do brinquedo. A menina e a professora demonstravam muita felicidade. Deixamos Alice brincar do que quisesse após essa segunda descida. Ao contrário dos dias anteriores, ela se dirigiu para brincar no labirinto com outros/as colegas.

A professora comentou: “Eu estava morrendo de medo, estou tremendo. Tive medo de ela cair, porque não tem muita firmeza”. Assumi também a minha ansiedade e cuidado naquela situação. Mas comentei que antes de subir a observei na subida de pequenos degraus e percebi que ela conseguia apoiar-se em uma perna só e realizar o movimento de flexão e extensão da perna, necessários ao subir degraus, então poderia subir na escorregadeira.

Na verdade, percebia que a barreira, naquele caso, era cultural, proveniente da concepção das limitações e/ou incapacidades que as pessoas com deficiência possuem. Não que essa concepção não tenha fundamento. As limitações e dificuldades existem, mas a experiência demonstrou que estas não podem ser empecilhos para o tensionamento de uma participação mais ativa e interativa da pessoa com deficiência na sociedade, intelectualmente e corporalmente. Isso torna-se importante, inclusive, para se questionar e reivindicar, quando da inviabilidade dessa interação, a adaptação de uma das partes, prioritariamente aquela que se situe de maneira excludente.

Outra barreira cultural bastante proeminente observada nas práticas observadas foi em relação à questão do gênero. Em diversas situações, percebemos uma definição do que seria próprio ao menino e do que seria pertinente à menina. Nas brincadeiras, as crianças já se separavam de acordo com o gênero. A interação ocorria, por vezes, somente para pedir licença para passar ou para solicitar um brinquedo, geralmente de montar, ou materiais como telefone etc. Ao perguntar por que algumas meninas que já observava há alguns dias não brincavam de carrinho, obtive como resposta algumas caretas em demonstração de repúdio e uma frase que chamou atenção: “eu brinco de bola de menino”. Noutro momento, ao guardar os brinquedos nos sacos em ajudar às crianças nessa tarefa fui alertada por uma menina: “Não! Esse saco é das meninas. O brinquedo dos meninos é lá!”, apontou o outro saco que era segurado por alguns meninos.

Ao tematizar uma atividade do livro que trazia roupas de diferentes épocas e características das culturas de diferentes países, a professora também trazia a questão do gênero, reforçando, ainda que sem essa intenção, alguns estereótipos. Ao apresentar uma vestimenta da Roma antiga (que tem aparência de vestido para a nossa cultura), a professora perguntava se aquela roupa era de homem ou de mulher. As crianças em unanimidade

responderam que era uma roupa de mulher. Diante da resposta da turma, a professora relatou que se tratava de uma roupa de homem, mas característica de outro país e outra época. Num certo momento finalizou, tem lugar que “homem se veste com roupa de mulher e mulher se veste com roupa de homem”. Assim, mesmo buscando situar culturalmente as discussões e evidenciar a diferença, por vezes os valores culturais da professora Pérola acabavam atravessando suas explicações e intenções e, nesse caso, situando o que “era de mulher” e o que “era de homem”, ainda que apresentando as transgressões.

A tematização da diversidade cultural apareceu várias vezes nas práticas educativas empreendidas pela professora, entretanto não alcançavam a discussão das relações de poder que condicionam as relações culturais definindo culturas mais valorizadas e culturas oprimidas e ocultadas. Também, não observamos práticas em que a docente estimulasse atitudes politicamente engajadas das crianças em favor do respeito à diferença numa perspectiva social e cultural mais ampla, para além de questões práticas que se manifestavam na interação entre as crianças da própria turma, como propõem as orientações do multiculturalismo crítico. Numa oportunidade, ela mostrou vários livros de histórias infantis que traziam temas culturais e relativos à questão da diferença que foram trabalhados com as crianças: “Gosto de ser como eu sou”, “Onde estamos?”, “Eu sou mais eu”, “Convivendo com o meu sexo”, “Nem todo mundo brinca assim: conversando sobre identidade cultural”.

Este último foi possível acompanhar quando foi trabalhado junto às crianças. O livro mostra que existem vários lugares diferentes no mundo, com diferentes climas, diferentes habitações e diferentes formas de brincar etc. A professora trabalhou o livro, contando a história e paralelamente tematizando as informações que apareciam. Enfatizou que a forma de viver e as brincadeiras eram a cultura. Deu ênfase também às diferenças. Porém, o livro apresentava alguns estereótipos: o índio morando na oca de palha, o esquimó morando na casa de gelo. Essas informações foram passadas, mas não foram questionadas pela professora. Durante essa abordagem, as crianças interagiam bem com a professora, respondiam às perguntas e demonstravam compreender que cada cultura é diferente, apesar de reproduzirem o estereótipo passado e de compreenderem a sua cultura como a “normal”.

Isso ficou visível diante do questionamento da professora sobre a língua falada nos diferentes países. Tranquilamente, as crianças diziam que na Itália, fala-se italiano, na china, chinês e quando questionou o idioma que eles falavam, houve um silêncio na sala. Até que Alice, aparentando insegurança, porém indicando a naturalidade de sua resposta, disse que eles falavam “normal”. A professora questionou mais uma vez: “normal, como?”. E Alice finalizou: Normal, brasileiro.

Pérola explicou que no Brasil fala-se português. Mas não contextualizou que é possível encontrar outras línguas dentro desses países, que as pessoas podem aprender línguas de outros países, ou que pessoas mudam-se de cidades e países e aprendem outras culturas, outras brincadeiras e idiomas, construindo o que chamaríamos de formas híbridas. Assim, seguindo a apresentação do livro, a professora perguntou de que os índios brincavam e as crianças responderam que eles brincam de dançar e isso não foi discutido, nem Alice, que regularmente afirmava ser índia, se posicionou a respeito. Entretanto, a professora finalizou a apresentação do livro afirmando a diversidade cultural. “Cada lugar tem sua cultura. Tem a cultura familiar, a cultura escolar. Qual a cultura da nossa escola? Aqui não tem recreio todo mundo junto. Outras escolas têm. Então o jeito de se vestir, de brincar”. Alice interrompeu: de lanchar. A professora retomou e concluiu: tudo isso é cultura.

Além de trazer o tema da diversidade cultural, ainda que de forma superficial, a professora ainda incluía em suas práticas a apresentação de temas ou vivências de brincadeiras da cultura popular. Algumas vezes realizou brincadeiras de roda e a construção de brinquedos como peteca. Porém, essas atividades estavam mais relacionadas à vivência e, poucas vezes, a uma breve contextualização em que era apresentado o nome do brinquedo, a forma de utilização e sua origem, como a peteca.

Ainda no caso da peteca, sua construção e a experiência de brincar com ela serviu para trabalhar a noção de quantidade e de direção. No momento da confecção, enquanto as crianças enrolavam jornal, a professora chamou a atenção da pesquisadora para mostrar a coordenação motora das crianças e exemplificou aqueles que ainda tinham dificuldade em escrever (desenhar a letra), evidenciando uma dificuldade em sua coordenação motora nos membros superiores, em relação ao padrão esperado. As cores dos lenços que enrolaram os jornais e deram forma à peteca também foram questionadas. Havia lenços vermelhos e azuis e uma maior quantidade de crianças escolheu os lenços vermelhos. A professora perguntou se eles gostavam de vermelho e por que, as respostas foram diversas: “Porque é cor de sangue”; “É a cor do coração”; “É porque vermelho está na moda”.

Contudo, essas respostas não foram aprofundadas. Também fazia parte da prática da professora a apresentação de lendas do folclore brasileiro. Acompanhar a leitura da lenda do Curupira e do Saci. As histórias eram lidas e interpretadas pela professora que interagiu com as crianças, dramatizando e questionando a compreensão delas acerca do que era contado. Algumas vezes a professora encenava as passagens do texto com seu próprio corpo e alteração na voz. Além disso, fazia questionamentos se as crianças conheciam aquela lenda, se gostaram de conhecer, além de fazer perguntas sobre o próprio texto.

Suas práticas englobavam ainda tarefas de colagem, desenho, pintura a lápis de cor e de cera. Essas atividades estavam associadas em geral às proposições do livro, ou eram atividades preparadas em folhas avulsas. Algumas vezes relativas ao texto/lenda trabalhada, outras envolviam exercícios de associação, identificação do igual e do diferente, noção de quantidade etc.

Em todas as práticas, era possível perceber, pela atuação da professora, ou por suas justificativas e explicações orais, a preocupação que ela tinha com a formação das crianças. Diversas atividades e recursos materiais eram preparados por ela em casa. Em tudo que trabalhava percebemos, e algumas vezes havia a explicação direta, que tinha intenção em atuar na constituição identitária à qual apresentara para o Projeto Identidade, apesar de os procedimentos didáticos utilizados nem sempre estarem coerentes com esses propósitos. A relação com as crianças se dava sempre por meio da conversa, da discussão, do questionamento de o porquê das atitudes, por exemplo, de violência. Como ela mesma fez questão de ressaltar algumas vezes, “Nada passa batido”.

Em diversos momentos, a aula, ou melhor, a atividade, era interrompida para uma discussão em meio a turma acerca do motivo e do sentido de uma criança dizer para a outra “vá tomar no cú”, “filho da puta”. Frases e gestos dessa natureza eram discutidos abertamente com as crianças. A ênfase sempre recaía em “o que você quis dizer com isso?”, “sabe o que isso significa?”, “é isso que você deseja ou quer que seu colega faça?”, “com quem você aprendeu?”, “você viu, mas não precisa fazer igual”. E as crianças participavam desses questionamentos respondendo ao que era perguntado e mostrando suas compreensões, sem risos ou demonstração de desdém. A professora Pérola sempre terminava esses momentos solicitando que a criança agressora pedisse desculpas ao colega agredido. O questionamento ou a contextualização em torno do significado de falas, expressões, gestos e símbolos culturais era uma realização constante na prática da professora, seja ao apresentar conteúdos e temas culturais ou ao discutir comportamentos agressivos e/ou egoístas.

Algumas vezes, diante da brutalidade de uma agressão, reincidência e isso somado a algum tumulto ou conflito maior entre as crianças, a professora tomava a atitude de solicitar que a criança sentasse na cadeira da disciplina. Essa cadeira, normalmente era uma ou duas cadeiras que ficavam próximas ao birô. Quando esses conflitos aconteciam nos momentos da roda de conversa, a cadeira da disciplina era a própria cadeira da criança. Na maioria das vezes, as crianças iam para a cadeira sem reclamar, pois sabiam por que estavam indo. Quando reclamavam, a professora perguntava à criança e aos demais, o motivo da ida à cadeira. Nessa conversa sempre era evidenciado “o comportamento” equivocado do aluno, a

injustiça ou violência do que foi manifestado para com algum colega e não “a” criança. Após o reconhecimento do erro e o pedido de desculpas, logo a criança saía da cadeira e voltava para a atividade, sem que a professora demonstrasse qualquer tratamento diferenciado, de estigmatização, para com aquela.

O trabalho cooperativo também era uma prática regular nas atividades desenvolvidas. Algumas vezes as crianças se reuniam em grupos ou duplas para resolver uma tarefa ou, numa tarefa individual, a professora sempre solicitava que quem acabasse primeiro fosse auxiliar os demais. E isso ocorria com tranquilidade. Poucas crianças demonstravam comportamento de rir do “erro” de algum colega, a atitude da maioria era de ajudar e isso era indicado no questionamento da professora: “Se o colega não sabe, o que a gente faz?”, as crianças respondiam: “ajuda” e logo começavam a auxiliar. A cooperação também se dava em relação à organização da sala e até das próprias atividades, muitas vezes mesmo sem a professora solicitar a ajuda, dada a regularidade do incentivo à colaboração em sala. As crianças ajudavam a recolher os brinquedos, a arrumar as cadeiras no final da aula, a guardar os livros, a locomoção e transporte do material de Alice.

Assim, foi possível notar nas práticas educativas desenvolvidas pela professora Pérola a preocupação efetiva com a constituição identitária das crianças e isso se materializava na complexidade do currículo em ação. Entretanto, considerando as contribuições dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico para a constituição de identidades democráticas por meio das práticas educativas, é possível dizer que as ações didáticas empreendidas situavam-se muito superficialmente nesse sentido. E, por pouco desestabilizar os conceitos preconcebidos das crianças e mesmo por reproduzir a lógica cultural hegemônica, deviam pouco contribuir para a transformação efetiva de alguns padrões ali existentes.

Apesar de alguns objetivos do Projeto Identidade e da formação escolar se aproximar de perspectivas propostas pelo currículo multicultural crítico, não era possível definir a prática ali empreendida como orientada nessa perspectiva. Apresentavam sim alguns avanços pedagógicos, principalmente se considerarmos as práticas culturalmente desenvolvidas na Educação Infantil em escolas no Estado de Sergipe. Mas, no máximo, estas representavam uma perspectiva assimilacionista ou conservadora do multiculturalismo (NEIRA; NUNES, 2009a).

Em geral, esse avanço estava expresso na relação de respeito e diálogo com as crianças e na consideração da sua infância para organização dos procedimentos didáticos que envolviam a ludicidade e a brincadeira; na organização das carteiras em semicírculo viabilizando maior espaço para movimentação na sala e a possibilidade de interação entre as

crianças durante a aula; na relação de cooperação estimulada; no esforço em contextualizar e discutir o sentido dos comportamentos; na vivência ou contato com alguns conhecimentos da cultura popular.

Entretanto, ficou evidente que no intento de respeitar e valorizar a diversidade cultural, alguns padrões identitários, especialmente em relação à questão de gênero e aos conhecimentos trabalhados no currículo, estavam sendo reforçados pelas perspectivas e valores culturais da professora, bem como, pela limitação na realização das contextualizações. Estes se materializavam por meio das práticas fixando identidades em relação ao ser menino e ser menina, às brincadeiras pertinentes a cada gênero e aos conhecimentos de cunho intelectual que predominavam no currículo. As crianças já expressavam discursos e comportamentos os quais estigmatizavam aqueles que atravessam a fronteira das identidades construídas acerca do ser menino ou menina e a relação com a brincadeira.

Somado a isso, possivelmente havia a necessidade de aprofundamento teórico a respeito da constituição identitária a partir das práticas escolares, com ênfase no currículo e prática pedagógica. Em meio às tarefas pertinentes à observação participante, conversamos com a professora Pérola acerca de que vínhamos observando, naquele contexto, o potencial e características importantes para a realização da pesquisa. Diante dessa possibilidade, a resposta da professora Pérola foi um extremo entusiasmo: “Ótimo, se for para estudar, é tudo que eu quero”. O que permitiu a certificação de que havíamos encontrado um contexto em acordo com características viáveis à elaboração, implantação e análise de um projeto de ensino com a cultura corporal na Educação Infantil, segundo as perspectivas do multiculturalismo crítico, como também, em acordo com as orientações metodológicas para a de pesquisa em (inter)ação.

5 CENAS EM (INTER)AÇÃO: ESTUDO, ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO MULTICULTURAL CRÍTICO

[...] eu fico muito mais interessada em identificar as formas de resistência que identifico, que capto nas escolas deste país. Está certo, a escola é isso, mas ela é aquilo também. E é o aquilo também que me faz defender a escola como um espaço possível e importante [...] (GARCIA; MOREIRA, 2008, 21).

Ao identificarmos a turma Oficina II – D da EMEF RE, juntamente com a professora Pérola, como colaboradores desta pesquisa, imergimos na tarefa de potencializar as iniciativas

de resistência cultural já ousadas no currículo em ação. O exercício era de reconhecer a escola como território de luta e fomentar a pedagogia como forma de política cultural, conforme sugerem Giroux e Simon (2008).

Face às adversidades socioculturais que condicionavam a existência das crianças e da professora da turma e os determinantes políticos que demarcavam o currículo na escola e, especialmente, as práticas educativas desenvolvidas por Pérola, a fundamentação nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico nos impeliu a necessidade de um olhar ampliado a essas práticas, de modo que pudéssemos identificar as relações de poder que faziam com que elas se manifestassem de tal forma. Isso, para subsidiar ações didáticas no desenvolvimento de um projeto pedagógico politicamente engajado na constituição de identidades democráticas. O desafio era efetivar a escola como instituição social capaz de ampliar as capacidades humanas,

a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (GIROUX; SIMON, 2008, p. 95).

É nessa intenção que viemos defendendo, a partir dos autores supracitados, a necessidade de uma pedagogia crítica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para repensarmos a forma como as pessoas dão sentido e substância ética a suas experiências e vozes. Trata-se de um apelo a uma pedagogia empreendida como política da diferença e do fortalecimento do poder, que se consolide numa pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles quase sempre silenciados.

Nesse sentido, a partir do confronto das nossas observações iniciais com as teorizações do currículo multicultural crítico, as perspectivas da pesquisa em (inter)ação e os objetivos deste estudo, percebemos a necessidade de ampliarmos o exercício da prática reflexiva pertinente à pedagogia crítica. Era importante reconhecer que na escola os significados são produzidos por relações de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

Para tanto, sugerimos a organização de encontros para estudo juntamente com as professoras-colaboradoras, em que discutimos acerca do que foi observado nas suas aulas e na organização pedagógica da escola, buscando identificar os valores subjacentes. As discussões apontaram a necessidade de estudos para ampliação da compreensão acerca da relação currículo e identidade. Após breve revisão de literatura sobre o tema, colaboramos na

elaboração e implementação do projeto para a inclusão das práticas corporais no Projeto Identidade e na ampliação ou reorientação das práticas educativas, segundo as perspectivas do multiculturalismo crítico para o currículo escolar (CANDAUI, 2010; MOREIRA; CÂMARA, 2010; NEIRA, 2007; NEIRA; NUNES, 2006, 2009a).

Essas ações requereram tempo e disponibilidade das professoras-colaboradoras para lidar com a prática pedagógica na perspectiva da reflexão crítica, não só quanto aos procedimentos didáticos empreendidos, mas também em relação à sua postura e atuação considerando-se docente e simultaneamente sujeito em interação com as diferentes tensões que caracterizam o ambiente cultural contemporâneo. As professoras se colocaram totalmente disponíveis e assim, demos início ao processo mais denso da pesquisa em interação.

Os encontros para estudo, planejamento do projeto e de atividades, as práticas educativas com a cultura corporal e processos e atividades de avaliação ocorreram entre outubro de 2010 e janeiro de 2011. Entretanto, por uma decisão política da professora, acolhida pela pesquisadora diante do compromisso que expressou e de sua possível influência na formação das crianças e até mesmo nas suas vidas e experiências no bairro Santa Maria, optamos por dar continuidade ao desenvolvimento do projeto com a efetivação de um encaminhamento sugerido pelas próprias crianças na tematização do projeto, de modo que o trabalho findou em junho de 2011. Essa opção de continuidade deu-se mediante o apoio da professora que assumiu a turma das crianças participantes do estudo no ano letivo de 2011.

Após o período de aproximação com o campo (a escola, as crianças, as professoras, a proposta e as práticas do Projeto Identidade, a gestão, etc.), durante os meses de agosto e setembro, iniciamos os estudos e discussões junto às professoras-colaboradoras no início de outubro de 2010. Nos encontros, seguimos com as observações participantes, gravações das vozes das participantes e o registro em diário de campo, como instrumentos de coleta de dados. Esses encontros em princípio ocorreram semanalmente nos dias, locais e horários combinados entre as professoras-colaboradoras e a pesquisadora. Posteriormente, com o decorrer da implementação do projeto e a crescente apropriação da perspectiva multicultural crítica, os encontros ficaram mais restritos à organização das ações didáticas e à discussão acerca das situações vivenciadas com observação e análise da resposta/participação/efeitos visíveis nas crianças, dos quais participou somente a professora Pérola. Nesses encontros, as professoras se mostraram envolvidas e entusiasmadas com as discussões.

A intenção inicial era fomentar a prática reflexiva e a leitura crítica acerca das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras-colaboradoras em relação aos objetivos que expressavam para o Projeto Identidade, associados às perspectivas educacionais

da EMEF RE. O objetivo era, a partir dessas discussões, gerar as condições cognitivas, ou embasamento teórico específico, e as pressuposições psicológicas, ou engajamento político, necessários para uma pedagogia orientada pelo multiculturalismo crítico, conforme sugere Neira (2007) e como pretendíamos com a pesquisa empreendida.

Além disso, era necessário desestabilizar a representação das docentes acerca do trabalho pedagógico da Educação Física associado à psicomotricidade, uma vez que tínhamos a intenção de contribuir com a constituição de identidades críticas e socialmente inseridas no contexto de uma sociedade culturalmente diversa. Isso implicava uma pedagogia crítica e politicamente engajada em favor da diversidade e da justiça social. O que, conforme Bracht (2007), não seria possível por meio dessa perspectiva, posto que a psicologização da educação implica, necessariamente, a sua despolitização. Expressava-se, então, a necessidade de apresentarmos os fundamentos do trabalho pedagógico com a cultura corporal por meio do ensino da Educação Física na Educação Infantil, e na Educação Básica de um modo geral, conforme as orientações multiculturais críticas.

Nesse sentido, trabalhamos inicialmente o texto “Educação Física e perspectiva de formação na Educação Básica” (SOUZA, 2009). O intuito foi discutir conceitos importantes na organização de uma intervenção pedagógica com as práticas corporais preocupada com a constituição de identidades democráticas a partir da fundamentação dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico, considerando essa formação como uma decisão política diante do desafio que a diversidade cultural coloca à educação na contemporaneidade. Já nesse momento, as professoras conseguiram identificar aspectos centrais a uma pedagogia multicultural crítica, como o respeito à diversidade cultural e o compromisso com a justiça social, e identificaram sua afinidade política com essa perspectiva de ensino, notaram, inclusive, que muitas de suas práticas seguiam esse viés, ou ao menos o mesmo desejo de formação.

No entanto, percebíamos a dificuldade das docentes em situar o Projeto Identidade e seus objetivos de formação como resposta ao contexto político-cultural mais amplo, bem como a contradição de algumas ações e/ou discursos mesmo quando se anunciava a intenção de valorização da diversidade. Apesar de se preocuparem com a valorização da cultura das crianças e o diálogo com a diversidade como meio para tensionar melhores condições de vida às crianças e atuar na constituição identitária, as professoras-colaboradoras mencionavam isso a partir de contextualizações que envolviam o plano micro, as questões mais imediatas que condicionavam a vida das crianças no bairro, como a vergonha que algumas crianças em dizerem o bairro em que moravam e o fato de não saberem seus próprios nomes e de seus

familiares. As ações de enfrentamento, até o momento, estavam reduzidas a promover o conhecimento do próprio nome, o nome dos familiares, o nome do bairro sem necessariamente discutir e tencionar junto com as crianças as relações de poder que concorriam para esse panorama.

Isso motivou a seleção de outro texto para estudo com a intenção que subsidiasse a reflexão dos aspectos político-culturais mais amplos que afetam a vida social e subjetiva nestes tempos. Ademais, era de nosso interesse discutir acerca do desafio da prática pedagógica com a cultura corporal em vista de uma pedagogia comprometida com a constituição da democracia, em que o multiculturalismo crítico apresenta-se uma alternativa.

Visando as reflexões em direção aos pontos mencionados e buscando tencionar o exercício da prática reflexiva, fundamental à pedagogia crítica, articulamos o estudo do texto à discussão sobre a prática pedagógica empreendida pelas professoras-colaboradoras. Trabalhamos paralelamente com o texto “O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo” (NEIRA, 2006) e com trechos de relatos das práticas das docentes. Nessa oportunidade, buscamos identificar os aspectos pedagógicos (didáticos e metodológicos) que caracterizam uma prática educativa preocupada com a constituição identitária dos sujeitos, considerando a diversidade cultural, e confrontar a experiência das professoras com o referencial teórico adotado.

Nas discussões, a ênfase recaiu sobre a necessidade de se reconhecer e trabalhar pedagogicamente os conhecimentos da cultura popular, os saberes que ganham sentido na experiência cotidiana das crianças e jovens que frequentam as escolas. A descrição de alguns princípios orientadores do currículo multicultural da Educação Física escolar, por meio da valorização da cultura corporal das crianças, por parte do autor, chamou atenção das professoras.

Ao tomarem conhecimento de ações didáticas que envolviam o mapeamento da cultura corporal dos estudantes, a ressignificação dos valores socialmente construídos na experiência cotidiana, mediante o contato/diálogo com outros pontos de vista, o aprofundamento e ampliação do conhecimento acerca da manifestação corporal estudada e o registro e avaliação do conhecimento construído coletivamente, Pérola e Esmeralda surpreenderam-se com as possibilidades pedagógicas da Educação Física. Esta “nova” perspectiva que lhes fora apresentada estava muito além das preocupações com a performance motora, como elas conheciam até então, a partir do referencial da psicologia do desenvolvimento e psicomotricidade.

Foi trabalhado ainda, um texto sugerido pela professora Esmeralda, “Diferença, cultura e diversidade: desafios, responsabilidades e oportunidade” (PAPATHEODOROU, 2010). O texto faz parte do livro “Fundamentos da Educação infantil: enfrentando desafios”, adquirido pela mesma com o objetivo de estudar com a colega Pérola as questões relativas à constituição identitária da criança e as possibilidades e desafios de atuar no contexto da educação infantil. Entretanto, esse estudo coletivo não tinha ocorrido até o momento dos nossos encontros.

Com a sugestão da docente, buscamos estudar o texto e identificamos nele a afinidade conceitual, principalmente por discutir questões de diferença e diversidade, políticas de inclusão e pedagogia adequada às necessidades educacionais de crianças em instituições de educação infantil no atual contexto político econômico mundial. Isso, aliado à necessidade de valorizar as iniciativas das docentes, também com intuito de viabilizar o autoconceito positivo necessário para que se sentissem confiantes em ousar outras práticas pedagógicas, multiculturalmente orientadas, justificou a utilização do referido texto em nossos momentos de estudo coletivo.

Em geral, as discussões no estudo dos textos giraram em torno de temas importantes ao multiculturalismo crítico e aos Estudos Culturais, quais sejam: cultura(s); escola e cultura(s); identidade; cultura e identidade; currículo; Educação Física na Educação Básica; currículo multicultural Crítico; e o currículo multicultural da Educação Física. Isso porque esses temas circundam a relação íntima entre escola e cultura(s), de compreensão fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como *locus* privilegiado de formação de identidades capazes de construir respostas eficazes, ainda que de caráter provisório e histórico, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local, como no plano nacional e internacional (CANDAU, 2010).

O confronto desses conceitos, sob o aporte teórico dos Estudos Culturais, com os relatos das atividades observadas viabilizou reflexões sobre como esses elementos eram tratados na prática pedagógica das professoras. Além disso, as leituras e discussões permitiram-nos, ou melhor, impulsionaram-nos a questionar “quem eram as crianças com as quais trabalhávamos?”; “que necessidades educacionais se insurgiam e que precisavam ser consideradas no currículo ao tematizarmos a cultura corporal, ou as práticas corporais?”; “qual o lugar da brincadeira, como manifestação da cultura corporal, no currículo materializado pelas professoras-colaboradoras?”; “qual a relação que tínhamos com culturas específicas trazidas pelas crianças, por exemplo, a cultura indígena?”.

As discussões fundamentadas nos textos levaram as professoras a questionarem suas próprias práticas e provocaram, ainda, o questionamento em relação a algumas práticas da escola, como o estabelecimento dos padrões mínimos por série.

Em muitos momentos, as professoras-colaboradoras entraram em conflito ao observar com maior criticidade e fundamentação o próprio fazer educativo e as representações que estavam fomentando. Ao mesmo tempo em que identificavam a necessidade e o desejo de colocar em ação uma pedagogia atenta à diversidade cultural e de caráter crítico, elas demonstravam certo conformismo com as condições injustas que ainda regulam as relações sociais, como por exemplo: “Eu não tenho como lutar contra o sistema”; “as crianças vão entrar no sistema”.

Entretanto, problematizamos essas falas no sentido de levar as docentes a perceberem que suas práticas também são histórica e socialmente constituídas a partir de valores culturais hegemônicos e de relações de poder (GIROUX; SIMON, 2008). Apontamos, inclusive, formas de enfrentamento que elas mesmas já realizavam em sua prática docente e evidenciamos as representações sociais que elas expressavam ao se colocarem como objetos/subjugadas à dinâmica cultural hegemônica e a forma como isso se constitui culturalmente. Diante dessas provocações, aos poucos, Pérola e Esmeralda expunham em suas reflexões outras perspectivas de atuação, como “eu tenho que superar o que eu vejo”.

Conforme Neira (2007), a modificação na própria ação pedagógica é uma das lições mais difíceis que os professores devem aprender no caminho de desenvolverem posturas e práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas. Isso porque a maioria das experiências dos professores como alunos, tanto na Educação Básica, quanto na formação inicial e continuada, se deu na contramão do que propõe a visão crítica.

No caso das professoras-colaboradoras, a própria relação que mantinham com a Secretaria de Educação e alguns aspectos da relação com a própria escola e suas perspectivas de formação contribuíam para uma postura reprodutora, ao invés de produtora de conhecimentos, práticas e outras formas de interação com a sociedade. Por isso mesmo, preocupamo-nos em viabilizar a familiarização com as questões cognitivas, políticas e epistemológicas que circundam a pedagogia pós-crítica em geral e o multiculturalismo crítico em particular, como sugere Neira (2007) para a formação de professores multiculturais críticos. As experiências reflexivas e o aprofundamento teórico viabilizaram pouco a pouco a assunção de outras posturas, mais críticas e politicamente multiculturais, por parte das professoras em suas práticas, ainda que não estivéssemos desenvolvendo um projeto, o que naquele momento ainda seria elaborado.

Após essa aproximação com as teorizações do multiculturalismo crítico, as professoras anunciavam o desejo de compreender melhor como aqueles princípios orientadores do multiculturalismo crítico se materializavam na prática pedagógica com a cultura corporal na Educação Infantil. Analisamos coletivamente dois relatos de práticas educativas orientadas pelo multiculturalismo crítico e desenvolvidas com crianças em escolas paulistas por professoras participantes do GPEF – CNPq/FEUSP: “Brincadeiras Populares: uma experiência a partir da cultura lúdica infantil” (VIEIRA, 2006) e “Nossas Brincadeiras” (MARTINS, 2007). A discussão desencadeou a reflexão sobre “o lugar” ou as possibilidades do trabalho pedagógico com as brincadeiras na Educação Infantil, ainda que não fosse essa a única manifestação cultural corporal a ser trabalhada naquele contexto.

Ao logo dessas reflexões, discutimos sobre as brincadeiras observadas como patrimônio cultural corporal das crianças e da humanidade, de um modo geral, que agrega valores e significados diversos e que precisam ter espaço no ambiente escolar, uma vez que anunciado seu compromisso com a formação para a cidadania, para a democracia. Os conceitos produzidos ou ressignificados, durante esses estudos, produziram as condições para a definição do tema para projeto a ser desenvolvido com a turma da professora Pérola. O tema foi sugerido por ela própria em consideração ao trabalho que já estava desenvolvendo acerca dos direitos da criança e às “novas” compreensões acerca das possibilidades pedagógicas para o ensino da Educação Física multiculturalmente orientado: “Direito ao lazer”.

A intenção do tema, segundo Pérola, era discutir sobre as diferentes formas de lazer das crianças e o acesso de cada uma delas a esse direito. A proposta da docente revelava naquele momento a preocupação em mapear e valorizar a diversidade de subjetividades quanto ao gosto por diferentes formas de lazer, incluindo as diferentes brincadeiras, e atuar no fomento da justiça social ao discutir e favorecer o lazer como um direito de todas as crianças. Apesar de não se ter clareza dos caminhos viáveis para isso, a sintonia das preocupações da professora Pérola, com um projeto de educação multicultural crítica, motivou-nos a valorizar a iniciativa da docente e investir no tema “Direito ao lazer” incluído na proposta mais ampla do Projeto Identidade.

É importante destacar que antes mesmo da definição do tema de trabalho e paralelamente ao processo de estudo, foi possível observar os primeiros passos da professora para desestabilizar, nos momentos de lazer das crianças na escola, relações assimétricas e estereotipadas. Por exemplo, nas questões de gênero – quando Pérola atuou na organização das brincadeiras livres em que meninos brincavam de carrinho, bola e ocupavam a maior parte do espaço com suas movimentações expansivas, enquanto as meninas brincavam de bonecas

num canto da sala. Também observamos atitudes de enfrentamento da professora quanto à mobilidade de uma criança com deficiência motora nos membros inferiores, quando a docente avançou do excesso de cuidados a investidas, inclusive através de atividades específicas, para que a criança pudesse subir em brinquedos e participar de atividades e brincadeiras que requeriam maior movimentação e agilidade.

Em meio ao processo de estudo e elaboração do projeto, a professora tomou a iniciativa de problematizar o trânsito e construir carrinhos com as crianças, sugerindo que as meninas fossem as motoristas e os meninos os caronas, isso após uma discussão com a turma e a percepção de uma visão socialmente construída da profissão ou ação de dirigir um automóvel como um atributo masculino. Outro indício desses avanços foi a vibração da professora ao ver a criança com deficiência subir na escorregadeira do parque com ajuda da pesquisadora e sua iniciativa em, a partir de então, apoiar a criança em atividades e brincadeiras de subida e deslocamento ágil, o que viabilizou a autoconfiança, maior participação da criança e uma outra visão de seus colegas acerca das brincadeiras que ela poderia participar.

Entretanto, em alguns momentos, quando antes mesmo da definição do nosso tema a professora discutia sobre o direito ao lazer, pudemos perceber a forma reducionista como era abordada a temática. Em geral, a professora mostrava figuras ilustrativas sobre os direitos da criança segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), perguntava às crianças o que aquilo significava e citava exemplos de como aquele direito deveria ser assegurado. Ao tratar do direito ao lazer, aproximou o significado de “lazer” a “brincar”. Ao abordar o tema, fazia alguns questionamentos às crianças: “Vocês brincam?”; “Em casa vocês brincam?”; “aqui na escola vocês também podem brincar?”. Perguntas que as crianças responderam afirmativamente e Pérola explicitava que elas tinham direito ao lazer assegurado no contexto em que viviam. Certo momento, a professora exemplificou o fato de a escola garantir esse direito ao lazer ao disponibilizar o parquinho e horários específicos para as crianças brincarem. Outro exemplo citado foram os momentos destinados à brincadeira livre ou orientada, proporcionados por ela, dentro da própria sala de aula, intercalados às atividades que trabalhavam conhecimentos mais formais.

Era notável que a professora Pérola manifestava um respeito em relação ao direito ao lazer das crianças e suas brincadeiras e iniciava ações didáticas com preocupações democráticas quanto à legitimação desse direito, apesar das problematizações da temática ainda se mostrarem superficiais. Assim, diante da perspectiva de uma pedagogia multicultural crítica com foco na constituição identitária das crianças, a fundamentação dos Estudos

Culturais e das teorizações sobre o currículo pós-crítico emergia o desafio de ampliar não somente as nossas compreensões sobre o que seria o direito ao lazer, como também, ações didáticas e perspectivas de aprendizagem ao trabalhar esse tema junto àquelas crianças.

Definido o tema de trabalho, a professora tomou a iniciativa de produzir recursos, como cartazes, que sinalizavam para as crianças a ênfase na discussão do “Direito ao lazer”. No exercício de acompanhar as ações didáticas da professora Pérola e ao mesmo tempo estimular, apoiar e contribuir com sua formação para uma pedagogia/atuação multicultural crítica, tivemos o cuidado de considerar as iniciativas e os caminhos didáticos adotados ou sugeridos por ela e por sua colega Esmeralda para, a partir daí, mais uma vez e constantemente, mobilizar a reflexão, o confronto da ação empreendida com os pressupostos teóricos e o planejamento coletivo. Ou seja, nos esforçamos para empreender um processo de formação contínua pautado pelos mesmos princípios que orientam a pedagogia almejada: o diálogo com a cultura e valores dos sujeitos envolvidos a partir do mapeamento, ressignificação, aprofundamento e ampliação.

Isso porque a educação multicultural implica a sensibilidade para a pluralidade de valores e universos culturais no interior de cada sociedade e de diferentes sociedades (MOREIRA, 2001 *apud* NEIRA, 2011) e o desenvolvimento dessa sensibilidade, conforme Neira (2007), requer a experiência das docentes com um processo formativo que se dê no mesmo viés. Ou seja, que reconheça as culturas e os saberes das docentes e dialoguem com estes compreendendo seu caráter histórico e culturalmente construído nas interações sociais diversas, sempre marcadas pelo tensionamento de valores hegemônicos. E assim, concomitantemente nos engajamos na materialização do Projeto.

5.1 Episódios de uma novela escrita a cinquenta mãos: o entrecruzar de gentes constituindo histórias

[...] nunca se sabe, de antemão, como alguém chegará a aprender – mediante que amores se chega a ser bom em latim, por meio de que encontros se chega a ser filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. [...] Não há um método para encontrar tesouros e tampouco há um método de aprender, a não ser um movimento violento, um cultivo ou Paideia que percorre o indivíduo em sua totalidade. [...] a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário que encandeia uma sensibilidade, uma memória e logo um pensamento (DELEUZE, 1988, p. 274 *apud* LARROSA, 2006, p. 128).

Neste item, iniciamos a descrição do trabalho pedagógico desenvolvido juntamente à professora Pérola com as crianças da turma Oficina II- D. Destacamos que, durante a materialização do projeto, a professora Esmeralda também esteve envolvida, uma vez que continuava a participar de alguns encontros de estudo e planejamento, como também, esboçava ações didáticas relativas à tematização da cultura corporal em sua turma e trazia suas reflexões, questionamentos e dúvidas para as discussões sobre o projeto. Além disso, por ser integrante do Conselho Escolar, desempenhou fundamental papel no encaminhamento de determinada ação que dependia do consentimento desse colegiado.

Seguindo os objetivos do estudo, o enfoque aqui recai nas ações didáticas empreendidas, sempre com a preocupação de explicitar como surgem, com que propósitos, como dialogam com as perspectivas de um currículo multicultural crítico, os efeitos observados nas crianças, na professora, na rotina escolar e na própria pesquisadora, observadora participante deste processo. Assim, as ações descritas serão analisadas criticamente, não com a pretensão de fechar a interpretação do que foi desenvolvido e coletado, mas de transitoriamente compreender e evidenciar os resultados por hora interpretados a partir do referencial teórico adotado.

A história aqui narrada é apenas uma parcela, do que deveras ocorreu. Não que não exista tempo e espaço para contá-la integralmente, mas reconhecemos a impossibilidade de fazê-lo, uma vez que envolve as histórias de muitas pessoas e não há intervalos ao final de cada encontro, de cada turno escolar. Envolve tantos outros personagens que não nos são conhecidos, mas que muitas vezes e de vários modos interferem na ordem dos acontecimentos. Mais que isso, ao ter como eixo de discussão a relação entre as ações didáticas empreendidas e os efeitos na constituição identitária das crianças tratamos de uma história que somente se finaliza com o fim da vida do sujeito. Assim, entendemos que as ações desenvolvidas seguindo em diálogo com o fluxo complexo das interações sociais podem repercutir por toda a vida dos envolvidos de diferentes modos, que não seria possível prever.

A opção foi por descrever a ação empreendida a partir de episódios selecionados segundo o poder que tiveram de dar e/ou mudar os rumos projetados e que, de algum modo permitem visualizar o trabalho pedagógico realizado e seus possíveis efeitos na constituição de identidades democráticas. A metáfora “novela” é empregada para expressar um processo educativo que tem o “logos pedagógico” da formação, da preocupação com o jogo da verdade

e da justiça, a partir da problematização do conhecimento relacionado à vida real e que afeta substancialmente os sujeitos envolvidos, que tomam todos, papéis de protagonistas e, simultaneamente, de autores da própria novela, do processo educativo e da própria história.

A novela é a problematização incessante do que contar e do como contá-lo, quando aquele que conta atenta para essa vida concreta que, por um lado tem de ser transformada e que, por outro, constitui o elemento vivo do discurso; também quando atenta para que o discurso não permaneça jamais fossilizado em doutrina e mantenha sempre a liberdade de seu jogo; e quando atenta, por último, para a responsabilidade teórica e moral que está implícita em todo ato de fala e que obriga a falar e a escrever justamente, ou seja, com olhar posto tanto na verdade quanto na justiça (LARROSA, 2006, p. 123).

Nessa perspectiva, escrevemos a novela sobre as práticas corporais no currículo da Educação Infantil, especificamente ao desenvolver a temática “Direito ao lazer” junto ao “Projeto Identidade: Minha história conto eu” com a turma “Oficina II-D” e a professora Pérola. Os episódios aqui relatados não obedecem necessariamente a uma ordenação cronológica, nem tampouco a prioridades. Isso porque as ações muitas vezes ocorreram paralela ou intercaladamente a outras, o que impediu a adoção de critérios de importância. Apenas destacamos ações didáticas, previstas ou não, que foram mobilizadas por determinados fatos, pensamentos, acontecimentos, ideias, conflitos, sugestões, imprevistos, etc., segundo uma pedagogia multicultural crítica.

5.1. 1 Episódio: “O que é ter direito ao lazer?” – Os primeiros vislumbres e mais alguns passos

Inicialmente, o projeto “Direito ao lazer” visava tematizar e valorizar as brincadeiras infantis existentes no bairro Santa Maria e pertencentes ao universo cultural das crianças da turma. Considerando as abordagens anteriores da professora sobre o tema e as perspectivas de uma pedagogia multicultural crítica, identificamos a necessidade de discutirmos sobre o conceito de lazer, no sentido de ampliar a nossa compreensão, entendendo que não se trata de uma ação individual somente, da vivência lúdica, do prazer pessoal. Mas, enquanto prática cultural e articulada à dimensão do direito, o lazer envolve uma série de fatores que muitas vezes escapam aos desejos e possibilidades subjetivas, atingindo ou sendo atingido por

relações complexas do âmbito social que interferem no lazer coletivo e individual. Isso, inclusive de maneira injusta e que fere ao direito, repercutindo negativamente na consolidação da democracia.

Assim, buscamos trabalhar numa compreensão ampla do lazer, tal como sugere Marcelino (2007), como cultura vivenciada no tempo disponível das obrigações profissionais, escolares, familiares e sociais, combinando os aspectos tempo e atitude, considerando as questões que atingem a vida concreta na contemporaneidade. Essa compreensão foi tencionada junto à professora Pérola por meio de discussões envolvendo as provocações dos Estudos Culturais. Ou seja, ao reconhecer a “centralidade da cultura” discutimos buscando evidenciar a necessidade de compreendermos a dimensão cultural do lazer, que incide tanto nas nossas compreensões sobre o que é lazer, como na configuração e adoção de práticas dessa natureza (HALL, 1997).

No decorrer do trabalho desenvolvido, procuramos um alinhamento com a compreensão dos autores, quando consideramos o lazer como fenômeno gerado historicamente, do qual emergem valores questionadores da sociedade como um todo, e sobre o qual são exercidas influências da estrutura social vigente. Marcelino (2007) destaca que, por envolver inexoravelmente interações com o contexto e/ou com outros sujeitos, o lazer também precisa ser compreendido como tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuem para mudanças de ordem moral e cultural. Nesse sentido, possui ainda um duplo aspecto educativo, sendo veículo e objeto de educação, no sentido de que não é considerado apenas em suas possibilidades de descanso e divertimento, mas também de desenvolvimento pessoal e social.

Ao entendermos o conceito de “lazer” de forma ampla, como momento livre, de não trabalho, em que é possível sentir alegria, felicidade e bem estar, e que isso envolve não somente, ou isoladamente, o que se faz, mas também, onde e com quem, passamos a perceber que as interações podem potencializar ou penalizar o usufruto desse direito. Assim, constatamos a necessidade de identificar, junto às crianças suas práticas de lazer, para daí potencializarmos, a partir desse duplo aspecto educativo, experiências que permitissem um olhar crítico e contextual para a temática, bem como atitudes mais democráticas nas vivências de lazer no bairro. Isso ocorreu por meio de diversas ações e de maneira não pontual, uma vez que ao mesmo tempo em que discutíamos o tema, identificávamos as experiências e conceitos manifestados pelas crianças acerca do mesmo e que se insurgiam como possibilidade de trabalho pedagógico.

Essas ações visavam atender a necessidade de reconhecimento da cultura corporal da comunidade, princípio pertinente ao currículo multicultural crítico da Educação Física. A intenção era incluir as experiências das crianças como temas a serem explorados e a partir dos quais todos, inclusive nós, pesquisadora e docente, pudéssemos ampliar nossos conhecimentos (NEIRA, 2006; 2007). Tais ações envolveram tarefas de tematização e mapeamento.

No currículo cultural da Educação Física, os conhecimentos socializados advêm da tematização, o que inviabiliza qualquer previsão antecipada. Nesse sentido, as atividades focalizam temas e não conteúdos. Temas, conforme denominou Neira (2011), recuperando o sentido utilizado por Paulo Freire, é a prática social de uma determinada manifestação corporal. Ao tematizar, o professor emaranha as próprias culturas corporais experienciais e as das crianças com outros saberes, advindos do âmbito acadêmico, do senso comum, ou pertencentes a outros grupos. Em meio a essa triangulação, é possível mapear valores e significados associados à cultura corporal desses sujeitos, como também, produzir novos sentidos para as manifestações corporais tematizadas. A decisão do tema, numa perspectiva multicultural crítica, se dá, então, a partir do mapeamento do patrimônio cultural corporal disponível na comunidade.

Mapear quer dizer identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também significa levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal (NEIRA, 2011, p. 107).

Conforme Neira, não há um padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido para realizar o mapeamento. Em nossas práticas, dentre as ações iniciais para mapear as práticas de lazer, após a professora comentar sobre as sensações que essas experiências podem promover, as crianças foram questionadas sobre como ocupavam seu tempo livre. Para nossa surpresa, identificamos brincadeiras, ir ao shopping, ir ao centro da cidade, ir à praia de carroça e ir ao GBarbosa – supermercado de uma grande e conhecida rede do Estado. Chamou a atenção o relato de experiências de saída do bairro e de lazer associadas ao consumo, como ida a supermercado e ao shopping, mesmo que aqueles sujeitos não sejam consumidores no sentido econômico do termo, devido a pouca idade.

Em continuidade e fazendo frente ao exposto e à necessidade de valorização da produção cultural do bairro, especialmente aquela que ganha vida no universo infantil, discutimos a necessidade de elencarmos manifestações corporais a serem tematizadas no

âmbito do direito ao lazer. Considerando o resultado do mapeamento inicial, decidimos potencializar o trabalho com as brincadeiras conhecidas e vivenciadas naquele contexto. Paralelamente a essas reflexões, trabalhamos com o livro paradidático “Nem todo mundo brinca assim! conversando sobre identidade cultural” (ALCÂNTARA, 2004), a partir do qual foi possível tematizar a diversidade cultural, apontando que o brincar compõe a cultura de uma população e varia de acordo com a região e a época, sofrendo influências de fatores climáticos, sociais, etc.

Ao longo da discussão, a professora julgou importante abordar o significado do termo “cultura”. Explicitou que cada lugar, cada grupo, cada contexto tem sua forma de se organizar, seus valores, sua cultura. Para isso, a Pérola questionava as crianças a respeito dos costumes naquela turma, na escola, na casa de cada um. A partir das falas, tecia comentários.

Em certa ocasião, ao tratar da forma como uma família faz suas refeições, a professora falava que alguns comem de garfo e faca, outros de colher, sentam-se à mesa. Nesse momento, foi interrompida por uma criança que, ao não se encaixar nesse padrão, expressou que em sua casa não havia mesa. Diante disso, a professora perguntou sobre seus costumes para fazer as refeições em casa. A menina então comentou sobre o hábito de comer sentada num sofá. O relato abriu espaço para que outras crianças falassem sobre suas práticas, o que foi abordado por parte da professora, por exemplo, a diversidade constituída por fatores materiais ou a falta da mesa. O conceito de diversidade foi tratado do ponto de vista da variedade, dos diferentes hábitos de comer existentes, sem qualquer reflexão mais ampliada acerca dos fatores de ordem histórica, política e cultural que atuam na constituição dessa diversidade.

Seguindo a tematização, Pérola sugeriu um passeio com a turma pela escola, de modo que eles pudessem observar a “diversidade” existente nas formas de organização, procedimentos, etc. dentro da mesma instituição. A professora explicou que tudo aquilo compunha a “cultura de cada sala” e que sairíamos a visitar turma por turma, da creche ao 5º ano do Ensino Fundamental, observando diferenças. Assim foi feito. Ao retornarem para a sala, a professora questionou o que perceberam. As crianças destacaram a diferença de organização das salas: “A sala da creche não tem mesas nem cadeiras”, “Na sala do Ensino Fundamental, as carteiras estão arrumadas uma atrás da outra”, “na creche, não tem quadro e as crianças podem ficar deitadas, tem colchão”, “tem salas que não têm nenhum desenho colado na parede”. Após discutir essas diferenças com foco na compreensão acerca da diversidade cultural, estas foram registradas pelas crianças por meio do desenho.

É pertinente destacar, entretanto, que as diferenças identificadas pelas crianças e professora não implicam necessariamente a uma atribuição de significados diferentes por parte dos sujeitos que as vivenciam, nem a existência de campos de disputa para sua validação. Os conceitos de cultura e diferença manifestados pela professora nessas ações, ainda não dialogavam com as perspectivas do multiculturalismo crítico, não avançavam para a problematização de relações de poder e a percepção da diferença traduzida em desigualdades e condições injustas de vida e interação social. A discussão sobre diversidade cultural foi associada às diferentes formas de brincar e de lazer, em relação com os contextos/lugares em que se manifestam, sem qualquer aprofundamento sobre sentidos e valores outros que atravessam a configuração dessa diversidade.

Nesse momento, a professora ainda apresentava visões e práticas pluralistas no tocante à diversidade cultural. Isso significa um reconhecimento e afirmação das diferenças e um esforço para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto sem, no entanto, problematizá-las. A concepção plural associada à diversidade cultural ou ao multiculturalismo defende a necessidade de se garantir espaços próprios e específicos em que as diferenças possam se manifestar com liberdade. Isso é preocupante, uma vez que, em sentido amplo, algumas posições nessa linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. Na prática, isso terminou por favorecer, em muitas sociedades atuais, a criação de *apartheids* culturais, que não tensionam relações mais equilibradas e respeitadas entre essas diferenças (CANDAU, 2010).

No decorrer desse estudo, essas concepções e ações da professora Pérola foram compreendidas como parte do seu processo de formação. Nesse sentido, elas foram refletidas coletivamente em diálogo com as proposições do multiculturalismo crítico, em que a diversidade está para além da identificação e afirmação das diferenças.

Em seguida, a própria professora sugeriu um mapeamento das brincadeiras que as crianças vivenciavam em seus momentos de lazer. E, considerando sua experiência em atividades de mapeamento realizadas anteriormente, pontuou a necessidade de buscar essa informação abordando as crianças individualmente, para que umas não se deixassem influenciar pela opinião de outras. Antes de iniciar, a professora retomou o conceito de lazer e explicou a atividade, bem como a intenção: identificar quais as brincadeiras que elas vivenciavam em seus momentos de lazer. Assim, foram mencionadas vinte e duas brincadeiras diferentes. Muitas crianças citaram mais de uma brincadeira e houve menção a nomes diferentes, mas que representavam a mesma forma de brincar. A relação das

brincadeiras, da quantidade de vezes que foram mencionadas e quem as mencionou, conforme o gênero, segue no quadro abaixo.

Brincadeira	Total de vezes que foi mencionada	Meninas	Meninos
Bola/futebol	9	2	7
Pique alto	8	4	4
Boneca	7	7	0
Corda	7	5	2
Esconde esconde	6	2	6
Carro	5	0	5
Panelinha	5	5	0
Boneco	4	0	4
Pega pega	4	2	2
Escolinha	3	2	1
Correr/corrída	3	1	2
Bola de gude	3	0	3
Elástico	2	2	0
Brinquedo	1	0	1
Rolimã	1	1	0
Bola com as mãos	1	1	0
Bicicleta	1	1	0
Pular de 1 pé só	1	0	1
Caminhão	1	0	1
Machar	1	0	1
Pular	1	0	1
Desenhar	1	0	1

Quadro 1: Relação das brincadeiras preferidas pelas crianças

Enquanto uma criança era chamada a responder, as demais ficaram a desenhar. Por solicitação nossa, como meio para ampliar as linguagens e instrumentos de mapeamento, elas desenharam a si próprias brincando daquilo que costumavam brincar durante os momentos de lazer, de modo que mostrassem onde e com quem brincavam. Mediante os desenhos e as falas

das crianças, realizamos o mapeamento das brincadeiras vivenciadas como manifestações corporais de lazer.

O resultado do levantamento das brincadeiras e os desenhos foram analisados conjuntamente pela professora e pesquisadora. As respostas sugeriam uma definição de brincadeiras de meninos e de meninas, ainda que, em alguns casos fosse percebida uma pequena transgressão. Também foi possível notar brincadeiras hegemônicas e outras pouco mencionadas. Nos desenhos apresentados à turma, acompanhados da explicação de cada criança, percebemos que muitas delas brincavam sozinhas ou com parentes (irmãos e primos), poucas brincavam com amigos da vizinhança. Pelos desenhos, as crianças expressaram que brincavam na presença de adultos que não interagiam na brincadeira, apenas observavam (pai, mãe e tios). Quanto ao local das brincadeiras, surgiram a casa, a calçada ou a rua em frente de casa.

Diante desses resultados e considerando as assimetrias observadas, já relatadas e discutidas, decidimos que trabalharíamos com as brincadeiras do bairro associadas às problemáticas emergentes que de algum modo afetavam o direito ao lazer, tendo desde então identificada a questão de gênero. Para fins didáticos, com a intenção de apresentar à turma as diferentes brincadeiras mencionadas que compunham as práticas de lazer no bairro e iniciar a tematização, elaboramos um cartaz com o título: “A gente brinca assim: brincadeiras no bairro Santa Maria”.

O título foi sugerido pela pesquisadora como forma de, a partir daquele momento, afirmarmos a identidade cultural das crianças a partir do que já vinha sendo discutido, inclusive com o auxílio do livro paradidático que deu início ao trabalho. Abaixo do título, foram relacionadas as brincadeiras e os nomes das crianças que as mencionaram. Com o intuito de destacar os nomes de meninas e meninos, uma vez que a maioria das crianças não estava alfabetizada, apesar de já identificarem o próprio nome, escrevemos na cor preta os nomes de meninos e na cor azul o das meninas. Tal diferenciação teve o propósito de explicitar a diversidade ou não do gênero na escolha de determinada brincadeira para subsidiar a problematização a partir das ações educativas.



Figura 7: Cartaz contendo as brincadeiras e os nomes das crianças que as mencionaram

Ao ver o cartaz, muitas crianças se entusiasmaram, pois começaram a identificar os seus nomes. A professora convidou todas a se aproximarem e apresentou as informações ali contidas. Pérola explicou que a partir daquele momento, como parte do projeto “Direito ao lazer”, seriam trabalhadas algumas daquelas brincadeiras de modo que a turma pudesse conhecer seus procedimentos, com o objetivo de viabilizar as condições subjetivas de diálogo com a diversidade para que pudessem interagir por meio do brincar em seus momentos de lazer no bairro.

Algumas problemáticas foram notadas a respeito do brincar como prática de lazer daquelas crianças. Ao citar o “elástico”³¹, a professora foi interrompida por uma menina que

³¹ Brincadeira em que uma pessoa pula ritmadamente através de um elástico envolto nas pernas de duas outras pessoas, formando uma espécie de retângulo suspenso no ar, uma vez que preso na altura dos tornozelos, panturrilha, joelhos, quadril, cintura, tórax e até pescoço dos seguradores do elástico, conforme a variante da brincadeira. Ao passo que a pessoa que está com a vez de pular através do elástico realiza suas movimentações, ela canta a música que caracteriza a variante. Existem diversas formas de pular o elástico, a variante apresentada inicialmente pelas crianças é denominada “dentro, fora”, em que a criança pula com os dois pés para dentro do espaço retangular formado pelo elástico e depois salta colocando os dois pés para fora, um para cada lateral e finaliza com um salto para unir os dois pés numa das laterais externas do elástico. Se a criança erra ao saltar, caindo com os pés sobre o elástico, ou sem conseguir levá-lo ao local destinado naquele momento, ela perde a vez e pode passar a seguradora do elástico. Porém, se a criança acerta, tem direito a pular novamente e num nível

gostava da brincadeira – mesmo que não tivesse sido ela a indicá-la –, mas que não a praticava porque seus primos e amigos mais velhos não a deixavam participar devido a pouca idade.

Também percebemos nas descrições das crianças certa diversidade na compreensão do que seria “brincar de bola” ou “brincar de futebol”. Se para algumas, os dois termos significavam a mesma coisa, um jogo de dois times em que um tenta fazer gols na equipe adversária, para outras, a brincadeira consistia em simplesmente chutar a bola para um colega e este devolver, sem nenhuma necessidade de marcar o gol.

Outra questão surgiu durante a apresentação quando a professora mencionou a brincadeira de boneca. As crianças já estavam informadas que os nomes em azul eram nomes de meninas e notaram logo que somente meninas afirmaram gostar de brincar de boneca em seus momentos de lazer. Quando a professora questionou se somente as meninas podiam brincar, a maioria das crianças respondeu afirmativamente, mas um menino levantou o dedo e disse “mas eu brinco de boneca”. Outros meninos começaram a rir e a professora convidou-os para refletir.

Pérola explicou que o fato de somente as meninas terem mencionado a brincadeira de bonecas não significava que somente elas tinham o direito de brincar e utilizou o próprio exemplo da criança que se pronunciou dizendo que gostava de tal brincadeira. A professora citou ainda que o fato de um menino brincar com uma brincadeira comum entre meninas não significa que ele tenha problemas, ou que não seja menino, ou ainda, que seja gay.

Com o auxílio da pesquisadora, a professora explicou que essas brincadeiras são aprendidas e que muitas vezes vão passando de geração em geração, de grupos em grupos, passando a ser mais utilizadas por um gênero ou outro, como explicou Fernandes (2004). Também trouxe para a discussão o fato de algumas meninas da turma terem mencionado gostar de futebol e que muitas pessoas, ali mesmo entre elas, afirmavam que futebol era brincadeira para meninos. Uma das meninas, a mesma que disse gostar de elástico, também afirmou gostar de futebol, apesar de não jogar por causa de sua religião. É importante destacar que se mostrara bastante tímida durante as aulas até aquele momento, muito temerosa e insegura durante as atividades que requeriam movimentos corporais, fossem brincadeiras livres ou orientadas pela professora.

Com essas problematizações das compreensões das crianças acerca das manifestações corporais tematizadas e o confronto entre diferentes pontos de vista, abriam-se as

mais alto, se estava a pular com o elástico preso na altura do tornozelo dos seguradores, passará a pular na altura da panturrilha, ou joelho e assim por diante.

possibilidades para a ressignificação dos conhecimentos das crianças. Dessa forma, fomos desenhando uma pedagogia crítica em que os conhecimentos tematizados, no âmbito da cultura popular, eram reconhecidos e abordados como terreno de luta política, em que significados são negociados constantemente e abre-se a possibilidade para se veicular e tencionar outras compreensões e outras práticas (GIROUX; SIMON, 2008).

Naquele momento, aguçávamos a experiência da gestão da diversidade na prática pedagógica. Isso significa, por parte do professor, desenvolver o ensino em meio ao conflito, à diversidade de compreensões e identidades culturais de maneira a criar condições para que essas diferenças se manifestem e dialoguem no sentido de tensionarem compreensões injustas ou autoritárias. Uma atitude preocupada em fazer uma gestão adequada do currículo, conforme Cortesão e Stoer (2008, p. 204), “coloca o professor (que aqui assume o papel de autor e agente) na interface da educação intercultural, contribuindo para que ele se afaste do papel de simples executor”.

Durante a apresentação do cartaz, a professora retomou alguns questionamentos já realizados como forma de aguçar o diálogo e a reflexão: quem conhecia cada brincadeira que ali constava, que brincadeiras não conheciam, que brincadeiras tinham interesse em conhecer, quem brincava daquela forma e, por vezes, solicitava que a criança que a havia mencionado explicasse sua maneira de brincar. Por fim, a professora ainda questionou se as crianças consideravam ser possível aprender aquelas brincadeiras na escola. Em meio a olhares desconfiados, permaneceram em silêncio. Apenas uma menina se pronunciou dizendo que era possível e deu a ideia de aprenderem e depois ensinarem aos demais alunos da escola.

Era visível a empolgação das crianças pelo fato de estarem trabalhando com as próprias brincadeiras. Conforme Garcia (1995), citada por Neira (2006), ao incorporarmos no currículo escolar a experiência das crianças, contribuimos para a construção do autoconceito positivo de cada um, indispensável a qualquer aprendizagem, “pois quem não acredita em sua capacidade de aprender, não aprende” (p. 81). Como manifestação da cultura popular, a brincadeira tematizada no currículo apresentava-se como base para a pedagogia crítica empreendida, uma vez que viabilizava o diálogo e a ressignificação da produção cultural das camadas populares, historicamente silenciadas, desvalorizadas e estigmatizadas no contexto escolar e no âmbito social (GIROUX; SIMON, 2008).

Essas questões subsidiaram as análises coletivas acerca de quais brincadeiras tematizar no currículo. Decidimos trabalhar aquelas escolhidas pela maioria das crianças, como também outras pouco mencionadas, agregando a esse critério aquelas em que apareceram

problemáticas associadas e as crianças desejavam vivenciá-las. Definimos então, iniciar o trabalho com o futebol, elástico, bonecas e bonecos, bola de gude e corda.

A partir de então, subsidiadas pelo referencial cultural da Educação Física, sentimo-nos seguras para avançar no projeto, tendo como meta o alcance de algumas expectativas de aprendizagem. Para dar suporte à compreensão de “expectativa de aprendizagem” no currículo cultural, foi discutido nos momentos de estudo com a presença de ambas as professoras, o documento Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental - Educação Física (SÃO PAULO, 2007), organizado por professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Tal discussão permitiu aguçar o olhar para o currículo em ação e propor as seguintes expectativas para o nosso projeto na Educação Infantil:

- expressar as brincadeiras do seu cotidiano oralmente e por meio do registro pictórico;
- sugerir, interferir, modificar, recriar a brincadeira;
- adequar a brincadeira para atender a necessidade do grupo e oportunizar a participação de todos;
- interpretar os significados culturais das brincadeiras apresentadas;
- dialogar, respeitando a expressão de cada sujeito (fala, modos de brincar, modos de se movimentar, etc.);
- compreender e respeitar o direito de todos brincarem de qualquer brincadeira (meninos e meninas);
- compreender o direito da criança em relação a ter espaços públicos de lazer na comunidade;
- mostrar-se ativo em relação à garantia do seu direito ao lazer.

As expectativas tiveram por base intenções educativas surgidas a partir da decisão política de trabalhar com a cultura corporal junto às crianças, fundamentando-nos numa perspectiva multicultural crítica com vistas à constituição de identidades democráticas e considerando o contexto encontrado e construído com aqueles sujeitos. Essas intenções foram se definindo paulatinamente com base no estudo e reflexão das professoras-colaboradoras e da pesquisadora: necessidade e importância de trabalhar pedagogicamente com as crianças, de modo que atuassem como sujeitos das brincadeiras e do processo educativo do qual eram coparticipes. Além disso, que houvesse valorização da subjetividade, individualidade e da identidade cultural das crianças; que fosse promovida a interação entre as diferenças como caminho para o desenvolvimento da atitude de respeito e convívio solidário; que o registro fosse utilizado como mecanismo de produção, organização e avaliação do conhecimento.

Como também, que o trabalho com o conhecimento da cultura corporal fosse articulado à discussão e reflexão sobre a dimensão cultural das brincadeiras e dos valores e conceitos que as atravessam.

Esses foram, então, os primeiros vislumbres da história que se constituiu e aqui se conta. A confirmação do início do trabalho com as brincadeiras do bairro, a partir da apresentação do cartaz, deixou não somente as crianças, mas também, a professora Pérola e a pesquisadora, extremamente animadas a continuarem a caminhada.

5.1.2 Episódio: “O ‘beik de Rusti Bibir”

Definidas as brincadeiras que seriam tematizadas e a compreensão acerca do lazer, tal como abordado no episódio anterior, tomamos, professora Pérola e pesquisadora, o cuidado de não fixar as brincadeiras citadas pelas crianças como únicas possibilidades vivenciadas e conhecidas por elas. Entendendo ainda que o tempo e espaço escolares disponibilizavam momentos de lazer, mesmo que imbuídos de outros significados, decidimos adotar uma postura aberta a outras possibilidades que pudessem surgir, e que não tivessem sido mencionadas anteriormente. O intuito era reconhecer e evidenciar na abordagem pedagógica as práticas de lazer relativas ao brincar naquele bairro, seguindo uma tarefa constante de mapeamento da cultura corporal das crianças.

A partir dessa iniciativa, pudemos observar algumas brincadeiras “saltarem” entre as crianças nos entretempos da rotina e inseri-las, na dinâmica das atividades, por meio de uma prática de diálogo que permitia a expressão da “voz” das crianças no currículo em ação. Compreendíamos a importância dessa abertura ao diálogo com a cultura corporal se quiséssemos, de fato, empreender uma pedagogia multicultural crítica. No dia da apresentação do cartaz com as brincadeiras das crianças, por exemplo, no momento em que a professora guardava alguns brinquedos no armário, solicitou às crianças que fizessem uma roda no centro da sala. Ao atender ao pedido, algumas deram início à cantiga “O urso dessa rainha”³².

³² Brincadeira de roda em que uma criança fica no meio do círculo (sendo denominado de rainha ou rei) enquanto as demais, de mãos dadas formam um círculo a sua volta. Canta-se uma música com passos coreografados conforme os dizeres da cantiga e todas as crianças dançam enquanto cantam. Ao final da música, a rainha ou rei escolhe alguém da roda para dar um abraço. A criança que recebe o abraço passa a ser a nova rainha ou rei e a brincadeira segue até que todos tenham a chance de ir ao centro da roda.

³² Brincadeira rítmica em que as crianças cantam ao mesmo tempo em que fazem coreografias e batidas com as próprias mãos e com as dos colegas que estiverem participando da brincadeira.

Logo, todos entraram no coro, participando da brincadeira. Acabada a arrumação dos brinquedos, a professora juntou-se às crianças, dando continuidade até que todos tivessem participado como rainha ou rei. Somente após finalizarem, retornaram ao trabalho previsto.

Outro momento importante foi a brincadeira de “Soco soco bate bate”³³. Surgiu no momento em que as crianças se preparavam para o lanche, na fila para lavar as mãos. Uma menina começou a cantar e realizar as batidas e os movimentos, ensinando uma colega. Isso logo chamou a atenção dos demais, que observavam e tentavam imitar. Em pouco tempo, a fila inteira estava a entoar a música da brincadeira “Soco soco bate bate”:

“Soco, soco,
bate, bate.
Soco, soco,
sem bater.
Soco, soco Lady Gaga,
soco, soco Bioncé.
Soco, soco Justin Bieber,
Soco, soco amo você!”

Percebemos mais uma vez outra brincadeira não citada pelas crianças e que emergia naquele momento como prática de lazer. Diante do compromisso de garantir a vivência das brincadeiras do bairro, a pesquisadora sugeriu à professora que dessem vez a tal manifestação.

Logo após o retorno do lanche, as crianças ainda brincavam. A professora perguntou que brincadeira era aquela e onde aprenderam. A menina que deu início à prática, explicou a forma como acontecia e que aprendera com sua irmã que é mais velha. Outras meninas também conheciam a brincadeira. Pérola perguntou se as demais crianças gostariam de aprender. Diante da resposta afirmativa e entusiasmada da maioria das crianças, ela chamou todas para fazer uma roda e organizou a vivência. Para isso, solicitou ajuda das meninas que sabiam brincar, pedindo-lhes que ensinassem a seus colegas com a colaboração da professora, primeiramente a letra da música e, em seguida, os movimentos rítmicos que compunham a coreografia.

Por meio dessa postura, professora e pesquisadora tomavam a cultura popular como ponto de partida para a pedagogia crítica almejada. “A cultura popular como aquele terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar

³³ Brincadeira rítmica em que as crianças cantam ao mesmo tempo em que fazem coreografias e batidas com as próprias mãos e com as dos colegas que estiverem participando da brincadeira.

oportunidade à ‘voz’ de cada um dentro de uma experiência pedagógica” (GIROUX; SIMON, 2008, p. 105). Considerando que os sujeitos com os quais dialogávamos eram crianças pequenas, que historicamente têm passado por um processo de silenciamento quando da sua entrada para instituições de educação formal, potencializar suas vozes apresentava-se tarefa de enfrentamento às maquinarias de poder sobre a infância no contexto sociocultural contemporâneo (BUJES, 2000, 2002a) e evidenciava o desenvolvimento da sensibilidade multicultural da docente.

Esse exercício é fundamental quando caminhamos com intenção de favorecer uma pedagogia comprometida com a constituição de identidades democráticas e engajada com o respeito à diversidade cultural e a justiça social. O esforço foi a todo instante olhar as crianças e reconhecer nelas o seu pedido de abrir, para elas, um espaço no mundo, de forma que possam encontrar um lugar e elevar a sua voz, conforme sugere Larrosa (2006).

Depois que todos estavam brincando com facilidade, a professora questionou o teor da música. Desde os primeiros momentos, chamou-nos a atenção o fato de a letra da música possuir palavras que poderiam tomar o sentido de atitudes de violência, como “soco” e “bate”. Outro aspecto que questionamos, foram os nomes de cantores estrangeiros mais conhecidos entre os jovens, que continha a música. Como Pérola sempre apresentava uma preocupação em discutir com as crianças os sentidos das palavras e das atitudes, problematizou sobre “socar e bater”, explicitando que podem indicar atitudes de agressão contra o outro. Diante disso, as crianças mencionavam que na brincadeira o gesto era outro, o que as levou a perceber que uma palavra pode indicar várias coisas, ter mais de um sentido.

A professora perguntou ainda sobre os nomes citados na música. Antes, ela confessara à pesquisadora que não sabia do que se tratava. Foi-lhe explicado que eram nomes de cantores muito influentes atualmente na cultura juvenil: Lady Gaga, Bioncé e Justin Bieber. Entretanto, devido à pronúncia diferenciada, por se tratar de nomes em língua inglesa, não conseguíamos, inicialmente identificar que as crianças se referiam a Justin, pois a pronúncia mais ouvida era algo como “Rusti Bibir”. Pérola indagou às crianças se sabiam quem eram aquelas pessoas. Para nossa surpresa, a maioria sabia e ainda cantarolaram ao seu modo algumas músicas dos cantores mencionados, como também dançaram como eles.

Ao incorporar os conhecimentos da cultura corporal infantil, um novo sentido é articulado aos conhecimentos curriculares da Educação Física, viabilizando melhores condições para as crianças compreenderem o mundo em que vivem, suas tradições, contradições e injustiças. Isso além de viabilizar uma valorização da cultura da comunidade e dos grupos que produziram tal manifestação. Quando esse diálogo não se restringe a apenas o

que a criança já conhece, mas aprofunda suas fontes de informação, criam-se as condições para que a criança enriqueça seu conhecimento sobre a história do seu grupo social, podendo orgulhar-se dele.

Fomentávamos, assim, uma outra organização curricular, conforme Neira (2006), fundamental se queremos pensar numa outra sociedade. Um currículo em que as ações são significativas para as crianças e as atividades escolares envolvem-se com a análise e contextualização das práticas sociais existentes. A aula transformara-se então num

[...] espaço de co-construção do conhecimento em que todas as crianças e o próprio professor estão envolvidos num processo de troca e de confronto de conhecimentos ajudando-se uns aos outros. Será o envolvimento das crianças em relatos e trocas de experiências vividas por elas em sua comunidade. Uns aprenderão com os outros e os que num dado momento revelam saber menos do que outros serão ajudados, pelo professor ou pelos que já sabem, a fazer o que em outro momento serão capazes de realizar sozinhos (NEIRA, 2006, p. 82).

Sobre as discussões promovidas pela professora Pérola, percebíamos que se definia uma maneira específica de ensinar e aprender, uma pedagogia crítica,

[...] que ratifica a realidade concreta da diferença e da vida cotidiana como base para se levantar questões de teoria e prática [...]. É uma forma que proclama a experiência da diferença vivida como pauta para a discussão e como um recurso central para uma pedagogia da possibilidade (GIROUX; SIMON, 2008, p. 105).

Foi nesse contexto que um menino, Fábio, começou a fazer passos de *break*³⁴ enquanto conversava distraidamente com um colega. A pesquisadora aproximou-se dele e perguntou que dança era aquela, ao que ele respondeu “é o beik de Rusti Bibir”. Naquele momento, muitas outras crianças já haviam notado a dança e havia quem tentasse imitar os movimentos do colega.

“Quem te ensinou?”, perguntou a pesquisadora.

“Meu tio”.

Visualizando as possibilidades pedagógicas com aquela prática corporal num currículo multicultural crítico e mais amplamente com o *Hip Hop*³⁵ como movimento cultural de cunho

³⁴ Dança de movimentos ritmados, pertencente ao âmbito do *Hip Hop*, em que o dançarino executa os movimentos intercalando a pequenas pausas, como um robô.

³⁵ Movimento cultural que ganhou visibilidade nos anos 70, quando começou a se destacar em meio à era *Disco*, partindo dos Estados Unidos para o resto do mundo. O *Hip Hop* traz em suas origens relações com as lutas pelos direitos civis e em defesa do poder negro, buscando a liberdade de decisão em relação aos brancos. Isso era expresso através de músicas do estilo *Soul*, *Black Music* e *Funk*, com letras de viés reivindicatório.

político no qual está inserido o *break*, a pesquisadora questionou: “Será que seu tio poderia vir aqui ensinar essa dança para a gente?”. Surpreso, acreditamos que principalmente com a possibilidade de alguém da família dele ir até a escola ensinar algo, Fábio devolveu a pergunta: “Meu tio?”. Após um pequeno período de silêncio, balançou a cabeça afirmativamente.

Todos esses acontecimentos levaram a pesquisadora, observadora participante naquele contexto, a algumas constatações que se apoiam na discussão sobre cultura infantil estruturada por Fernandes (2004). Primeiramente, notamos que após a apresentação do cartaz com as brincadeiras do bairro, as crianças passaram a apresentar com maior frequência e confiança suas experiências de lazer e práticas corporais vivenciadas na cultura paralela à escola. Também percebemos a dinamicidade que caracteriza a cultura infantil, de modo que constantemente novos elementos e práticas são incluídos e ressignificados, de acordo com as trocas com representantes de outros grupos culturais e/ou nas relações vicinais e parentais.

Mais uma constatação foi o fato de cada brincadeira se constituir num elemento que caracteriza o pertencimento ao grupo. Era visível o desejo das crianças em aprender cada brincadeira trazida pelos colegas, o que parecia também representar uma prática que identificaria e garantiria, de certa forma, sua permanência no grupo e/ou ampliaria as possibilidades de diálogo entre os pares. Saber a brincadeira oferecia certo status àquela criança na turma, uma vez que todos querem ser amigos dos que sabem, dos que têm o domínio de algo relevante. Saber a brincadeira implicava uma aceitação maior por parte dos demais. Logo, todos queriam brincar e mostrar que sabiam, todos queriam ser reconhecidos e identificados no grupo e, talvez, como grupo.

Outra reflexão pertinente é a influência da mídia na constituição do brincar infantil, inclusive nas brincadeiras que acontecem na rua e que têm uma longa trajetória histórica. A brincadeira “Soco soco bate bate”, a partir de uma análise comparativa entre brincadeiras, parece pertencer ao universo das cantigas de “Cê-rê-cê-cê”³⁶, que compõem o rol das práticas infantis há décadas.

As crianças não tinham clareza de que os cantores mencionados na música não eram brasileiros, mas sabiam que falavam diferente, pois não compreendiam o significado dessas

Posteriormente, o movimento também incluiu, dentre outros elementos, a batalha de danças entre gangues e/ou grupos rivais, originada devido a lutas por territórios, comumente disputados através de brigas e agressões físicas. As disputas dançantes em que um dançarino “quebra” o outro, no sentido de dificultar a movimentação realizada, para que seu oponente tente superá-lo eram conhecidas como batalhas de *break*, o que pouco a pouco contribuiu para amenizar a violência entre as gangues (VALDERRAMAS; HUNGER, 2007).

³⁶ Brincadeira rítmica em que os participantes cantam uma música enquanto realizam coreografias compostas, dentre outros gestos, por batidas nas próprias mãos e nas dos colegas participantes.

palavras. Isso não impedia que gostassem e reproduzissem falas, gestos, músicas e danças. Também expressavam seu conhecimento dos cantores pela televisão e pelo uso do DVD.

Outra constatação, aguçada pelas reflexões de Fernandes (2004), é que muitos dos elementos manifestados pelas crianças nas suas brincadeiras, como o *break*, a menção aos cantores estrangeiros, com seus gestos característicos, o hábito de assistir a clipes de música na televisão e o próprio futebol, mencionado pelas crianças como parte de suas experiências de lazer, são práticas provenientes da cultura adulta, incorporados à cultura infantil e nela mantidas durante algum tempo. Isto, conforme o autor, acontece pelo mecanismo do “aprendi na rua”, ou seja, das interações cotidianas com vizinhos e parentes em práticas sociais e de lazer. Fato comumente relatado no grupo.

Além disso, em relação ao *break*, sua articulação ao movimento *Hip Hop* fez a pesquisadora pensar no teor reivindicatório e afirmativo de identidades minoritárias que caracteriza o movimento e discutir junto à professora a possibilidade de inseri-lo como manifestação corporal e cultural a ser tematizada em meio ao tema “Direito ao lazer”. Pois o *break* apresentado por Fábio, para além do teor político, transitava seus significados também atrelados a experiências de lazer como dançar com familiares, assistir a clipes musicais, ouvir músicas. Além disso, a experiência de luta e reivindicação de direitos por parte do grupo que deu origem a tal manifestação seria grande aliada para, além de valorizar uma manifestação que tinha suas representações no bairro, fomentar o conhecimento, sentimento e identidades intolerantes à injustiça e engajadas na luta pelo direito de todos, como pretendíamos.

Conforme Neira (2007), o multiculturalismo crítico se interessa essencialmente pelas relações entre a pedagogia, a justiça e a transformação social. Nessa perspectiva, vislumbrávamos a possibilidade de fomentar a pedagogia empreendida como uma ação social que se substancializa no currículo, referindo-se, sobretudo, à construção da identidade, do modo pelo qual aprendemos a nos enxergar em relação ao mundo.

Uma vez que lidávamos com um grupo subjugado por sua condição socioeconômica, com representantes negros, mulheres e crianças também subjulgados, a inclusão do *Hip Hop* no rol das manifestações estudadas expressava ainda uma iniciativa de justiça curricular. Especialmente porque, naquele contexto, o *break* foi apresentado por uma criança negra e com dificuldade de aceitação por parte dos colegas, devido ao comportamento constantemente agressivo e dificuldades de aprendizagem dos conhecimentos tradicionalmente valorizados no currículo escolar, o que já estava em vias de tornar-se um estigma. Esboçava-se então uma possibilidade interessante para o projeto com as práticas corporais.

O fundamento do multiculturalismo crítico é o seu esforço na construção de uma pedagogia política, em que as aprendizagens resultantes viabilizem a luta do estudante por justiça social. Essa luta requer dos professores ações visando à diminuição do poder dos grupos educativos, políticos e econômicos que historicamente redigiram currículos prejudiciais aos grupos identitários mais desfavorecidos da sociedade. “Através da pedagogia crítica, os estudantes analisarão de que forma o poder interfere nas suas vidas e como podem fazer para resistir à sua opressora presença” (NEIRA, 2007, p. 151). O multiculturalismo crítico se propõe a atuar justamente sobre o processo de dominação e regulação, ou seja, sobre a formação de identidades e subjetividades envolvendo os setores desprivilegiados da sociedade.

O exercício dessa gestão da diversidade no currículo, como sugerem Cortesão e Stoer (2008), tem que ser acompanhado de uma ampla compreensão dos fatores que afetam a vida dos alunos, quer socioculturais, quer do contexto em que eles vivem, dos constrangimentos que têm de enfrentar, das potencialidades e dos recursos existentes, nem sempre muito visíveis, e que poderá explorar.

É importante que essa gestão tenha sempre como pano de fundo uma preocupação de encarar o processo educativo como algo que, entre outras coisas, tem também potencialidades para, além de oferecer conhecimentos importantes e desenvolvimentos vários de capacidades, despertar e estimular nos alunos o sentimento da importância do exercício da cidadania (p. 201).

Isso significa ter a identidade como o foco das ações educativas e promover a justiça curricular, desde a seleção das manifestações a serem estudadas aos procedimentos didáticos durante o ensino. O que em termos políticos implica o reconhecimento da assimetria de poder que marca a relação entre os diferentes grupos sociais e suas produções e a preocupação com as identidades minoritárias e/ou estigmatizadas em tempos de homogeneização cultural.

Numa perspectiva multicultural crítica, a igualdade não pode ser obtida pelo acesso a um currículo hegemônico, conforme as pretensões educacionais de cunho neoliberal. Ao contrário, “a igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente” (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 216). Assim, só haverá justiça curricular se o currículo promover contato com a produção cultural de grupos subalternizados e situações de reflexão sobre as formas pelas quais a diferença é produzida por relações assimétricas. O que se configura como tarefa fundamental para estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva de desses grupos.

Reflexões nesse sentido foram apresentadas à professora Pérola com intuito de avaliarmos a inclusão do *Hip Hop* nos nossos trabalhos. Ela afirmou desconhecimento em relação ao movimento político cultural e até certo preconceito com as músicas e roupas produzidas e utilizadas por seus representantes. Diante do desconhecimento de Pérola sobre o teor do movimento *Hip Hop*, a pesquisadora refletiu quanto ao aparecimento do *break* na turma, da forma como foi trazido, quem o apresentou e seu estigma de “mau aluno”. Ressaltando uma possível pertinência de incluirmos a tematização do *Hip Hop*, quando ampliássemos o trabalho com a brincadeira do “Soco soco bate bate”, uma vez que o referido movimento cultural compunha as práticas de lazer no bairro.

Quando a pesquisadora lhe falou brevemente sobre o viés político da manifestação, Pérola identificou a pertinência de sua inclusão na tematização do “Direito ao lazer”, sobretudo mediante as perspectivas pedagógicas da escola e do Projeto Identidade e entusiasmou-se a saber mais. Some-se a isso, a nossa preocupação com a já identificada inexistência de espaços públicos de lazer no bairro e a nossa decisão de, entre os outros encaminhamentos do Projeto “Direito ao Lazer”, aguçarmos o senso crítico e atuarmos na defesa do direito coletivo a esses espaços junto às crianças. O que caracterizava um movimento político reivindicatório a ser protagonizado por um grupo desprivilegiado diante das injustiças sofridas, assim como o *Hip Hop*.

Fora do contexto da escola, em conversa informal com um professor de educação Física que já havia atuado com o Projeto Esporte e Lazer na Cidade, promovido pela prefeitura municipal no bairro Santa Maria, a pesquisadora identificou que o *Hip Hop* era um movimento bastante influente entre os jovens dali. Considerando seus diversos elementos, o *Hip Hop* aparecia naquele contexto especialmente por meio do grafite e do *break*. Prova disso, conforme o professor, coordenador do núcleo Santa Maria daquele projeto, foi a apresentação de grupos de *break* e o grafite realizado no muro de um posto de saúde, localizado em frente à única praça do bairro, durante evento de encerramento das atividades do referido projeto, em outubro de 2010.

Em momento de análise das manifestações constatadas para o planejamento, a professora informou que, a partir do Projeto Identidade, havia trabalhado sobre a cor da pele das crianças, como uma característica física que compõe a identidade pessoal e subjetiva, e constatou a dificuldade de algumas em se afirmarem negras. O que demandou algumas ações didáticas da parte dela com intuito de evidenciar e valorizar personagens e personalidades negras de modo que as crianças passassem a identificar a pessoa negra e a produção cultural

desse grupo como parte da diversidade e, assim, refletir sobre os valores preconceituosos associados.

Diante do panorama apresentado e do nosso compromisso em atuar com uma pedagogia multicultural crítica, consideramos a forma como o *Hip Hop* atravessava as vidas das crianças e como sua tematização e ampliação poderia interferir na constituição identitária delas. Neira (2007) situa o professor multiculturalista crítico como um estudioso da pedagogia e sua inter-relação com o poder, a identidade e o conhecimento e afirma que com essa postura o professor adquire a capacidade de determinar as formas de produção e transmissão do conhecimento. Assim, a partir da compreensão da complexidade e sutileza que envolve esse processo, esses professores traçam os procedimentos pelos quais o poder afeta os indivíduos e seus caminhos até a colonização dos desejos e do prazer. Foi a importância de assumirmos essa postura que motivou a reflexão acerca da pertinência de incluirmos tal manifestação no currículo em ação.

No currículo multicultural crítico, as atividades de ensino são desenvolvidas a partir das questões que eclodem durante as aulas. Trata-se de uma pedagogia não prevista, mas sempre em construção. Não há um processo prescritivo, um planejamento antecipado que deva ser seguido sistematicamente. Um currículo nessa perspectiva reorganiza a abordagem dos temas diante dos posicionamentos emitidos pelas crianças, que tem como base as próprias experiências. Nesse sentido, conforme Neira (2011, p. 148), “o currículo cultural proporciona o diálogo constante e, desde que seja relevante para a ampliação dos significados mobilizados pelos alunos, a incorporação de novas temáticas é muito bem-vinda”.

Identificamos ainda que muitas das brincadeiras citadas e as experiências relatadas pelas crianças como práticas de lazer expressavam a utilização de espaços abertos como as ruas e evidenciavam a precariedade e escassez de espaços públicos para o lazer infantil no bairro. Essas reflexões e constatações nos levaram a decidir pela redefinição dos caminhos até então traçados. O projeto em desenvolvimento passou a denominar-se “Direito ao Lazer: práticas corporais de rua e a utilização de espaços públicos na comunidade”, o que demandou também a reorientação das ações didáticas.

No processo de aprofundamento do que foi trazido pelas crianças, além das músicas e a danças, foram trabalhados elementos que constituem a identidade dos cantores apresentados como a nacionalidade, a fisionomia, o idioma falado, a idade e os estilos adotados. Muitos desses elementos surgiram devido à própria curiosidade das crianças. Aprofundar, como ação didática no currículo multicultural crítico, significa “conhecer melhor a manifestação corporal

estudada. Procurar entender desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras interpretações” (NEIRA, 2011, p. 135).

Atividade de aprofundamento, conforme Neira, possibilitam um entendimento maior dos significados comumente atribuídos à prática corporal objeto de estudo. A professora apresentou fotos com as informações sobre a idade e local de nascimento dos cantores que surgiam na música da brincadeira e leu a tradução de uma música de cada cantor, explicitando o que significava aquilo que eles ouviam no DVD e no rádio. As crianças riram muito ao conhecer as traduções, talvez nunca tivessem pensado que o que diziam representava outra coisa, ou algo que elas não entendiam, mas repetiam.

Quanto à compreensão do idioma e a relação com a localidade de nascimento, as crianças apresentaram dificuldade de compreensão. Antes de mencionar as localidades, a professora questionou se elas sabiam de que país eram os cantores. Uma menina disse que eles deviam ser de São Paulo. A professora provocou-a perguntando se ela não reparou que eles falavam de outro modo, outra língua, mas a menina não fez tal relação. Notamos que muitas crianças associavam as manifestações e pessoas que aparecem na televisão ao Estado de São Paulo. Certamente porque é desse lugar que predominam as informações e representações que as crianças acessam pela televisão via os mais diversos tipos de programas (novelas, telejornais, programas com artistas, programas de músicas, etc.).

A professora informou que todos que ali estavam, nasceram e moravam no Brasil, que era o país, e que dentro do Brasil, aquele grupo estava vivendo em Sergipe, na cidade de Aracaju. Depois, explicou que São Paulo também faz parte do Brasil, mas é outro Estado. A professora falou da distância entre São Paulo e Sergipe e aproveitou o fato de a pesquisadora cursar a Pós-Graduação em São Paulo para exemplificar que ali é outra localidade dentro do mesmo país e que neste país se fala uma língua oficial. Quando Pérola questionou que língua se falava no Brasil, a mesma menina respondeu: “aqui se fala normal”. A professora pegou o mapa-múndi e iniciou uma explicação sobre a variedade de países existentes no mundo e evidenciou alguns aspectos que identificam suas identidades nacionais como o idioma, clima, cultura.

Conforme a professora foi falando e mostrando no mapa, todos interagiam ativamente, observando e apresentando exemplos que viam nas novelas exibidas pela televisão. Comentaram sobre a Índia, que havia sido cenário em recente novela, citando modos de cumprimento entre pessoas, vestimentas, estrutura das casas e ruas etc. Também falaram do Japão, que uma menina tinha visto a forma de cumprimento também pela televisão. Esse debate abriu espaço para que a professora reforçasse a discussão sobre diversidade cultural e,

mais que isso, evidenciasse o “mix cultural” (GIROUX, 1986), que vem caracterizando a contemporaneidade, uma vez que mesmo morando em países distantes, com hábitos culturais distintos, era possível conhecer e incorporar elementos diferentes.

O trabalho com o mapa durou alguns dias e permitiu além do aprofundamento, a ampliação do conhecimento. Conforme Neira (2007), como um meio para estudar o modo pelo qual os indivíduos e os grupos recebem o conhecimento e qual conhecimento está sendo veiculado, esse método envolve os membros do grupo no processo de análise da sua aprendizagem social a partir de uma infinidade de situações bem próximas aos alunos. “Ampliar implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que trazem olhares diferentes e contraditórios com as representações e discursos acessados nos primeiros momentos” (NEIRA, 2011, p. 135).

Cada vez mais, as crianças se interessavam em ver a localização geográfica dos países e relacioná-los ao Brasil, bem como observar a localização de outros Estados e relacioná-los a Sergipe. A localização espacial associada à diversidade cultural foi aguçada pelo trabalho com o livro “Crianças como você”³⁷ (KINDERSLEY, 2009). O livro, apresentado à professora pela pesquisadora, a fez tomar a iniciativa de ler regularmente para as crianças a biografia de algum personagem habitante de um país diferente. Com base na leitura, ela fazia questionamentos à turma acerca de identidades e diferenças com o contexto sociocultural ao qual pertenciam e ao universo particular de cada um, inclusive em relação às brincadeiras apresentadas por cada personagem do livro.

As informações sobre a criança representante do Brasil, uma menina indígena que vive no Pará, viabilizaram a discussão sobre a diversidade cultural dentro de um mesmo país. E ainda possibilitaram o diálogo com a realidade da criança indígena integrante da turma, ocasião em que pôde expressar particularidades da cultura do seu grupo com relação à realidade da personagem do livro. Assim, seguindo a intenção de ampliar o conhecimento sobre o contexto cultural dos artistas Lady Gaga, Bioncé e Justin Bieber, a professora leu a respeito das crianças dos Estados Unidos e Canadá.

Outra ação foi a reconstrução da música da brincadeira “Soco soco bate bate”. Segundo Neira (2011), no âmbito do multiculturalismo crítico, a ampliação pode ser compreendida da mesma forma que a hibridização discursiva, defendida por Canen e Oliveira (2002), um processo de cruzamento de fronteiras culturais e incorporação de múltiplos

³⁷ Trata-se de uma publicação da Unicef que apresenta crianças representantes de diversos países do mundo, que contam elas próprias, um pouco de suas vidas nesses países, incluindo brincadeiras preferidas, condição socioeconômica, organização da escola que frequentam, suas famílias etc., o que expõe a multiculturalidade do mundo.

discursos, em que se reconhece a pluralidade e provisoriedade desses discursos. Isso implica reinterpretações de culturas e busca promover sínteses interculturais criativas.

Pérola convidou as crianças, após toda a ampliação que haviam vivenciado, a remodelarem a letra da música e sua gestualidade considerando elementos de seu contexto sociocultural. Sentadas em círculo, o grupo sugeriu frases. À medida que a professora registrava as falas infantis, aproveitava para motivá-los, valorizando o que era sugerido. Em meio às discussões, as crianças citaram duas cantoras nordestinas que possuem ampla expressão nacional, um cantor jovem de música sertaneja e um cantor de pagode, que, embora não sejam nordestinos, são bem conhecidos na região. Também foi mencionada uma banda sergipana que toca o estilo “arrocha”, amplamente difundido naquele contexto.

A professora aproveitou para perguntar às crianças quais eram os estilos musicais desses cantores, como dançavam e de onde eram. À medida que as respostas surgiram, ela foi pontuando no mapa já exposto na parede da sala e estabelecia relações com a expressão desses estilos no contexto sergipano e nacional. Como essas ações foram mobilizadas a partir de situações contingentes, percebíamos que aos poucos Pérola se aventurava de maneira mais segura pelos caminhos de uma pedagogia multicultural crítica, desempenhando conscientemente um papel político por meio de suas práticas.

Como a música em construção, obedecia à estrutura rítmica da original, alteraram-se as ações (socar e bater) e as personagens artísticas, sendo necessários apenas três nomes de cantores ou grupos. A pesquisadora sugeriu à professora a realização de uma votação. Inicialmente as crianças não compreendiam o significado disso. A professora explicou que votação é uma oportunidade de todas as pessoas opinarem em algo que precisa ser selecionado, de modo que as opções mais escolhidas, com maior número de votos, são as eleitas, passam a ter validade e representam a escolha do grupo.

Pérola anotou os nomes dos cantores e bandas sugeridos no quadro. Depois, pediu que fizessem suas escolhas levantando a mão. Como haveria o nome de três cantores, elas puderam votar quantas vezes quisessem, porém a professora explicava a importância do voto para representar a sua opção, a escolha pessoal. Essa foi então a primeira experiência de escolha democrática vivenciada pelo grupo, marcada por uma participação ativa das crianças.

Feita a eleição, a música foi redefinida chegando ao seguinte formato:

“Pula, pula,
Dança, dança,
Pula, pula,
Estátua,

Pula, pula
Ivete Sangalo,
Pula, pula
Cláudia Leite,
Pula, Pula
Luan Santana
Pula, pula,
Amo você!”

Além da nova letra, as crianças recriaram a coreografia, seguindo o que a música dizia. Nessa construção, hibridizaram movimentações características de suas brincadeiras, como pular e ficar imóvel como estátua, e gestos que os cantores agora mencionados utilizavam em suas apresentações, como pular com as mãos para o alto e bater palmas acima da cabeça. As crianças vivenciaram a brincadeira na própria sala, variando a velocidade do canto, o ritmo dos movimentos e os parceiros na brincadeira, já que se brinca em pares.

Junto às ações didáticas que promoviam a valorização da voz das crianças no processo pedagógico, notamos uma crescente participação das mais tímidas da sala. Isso foi causando maior motivação e segurança por parte da professora que afirmava constantemente sua empolgação e desejo de continuidade ao trabalho com o intuito de consolidar as práticas multiculturais no currículo. Certamente porque “no processo de dar voz às crianças, o professor poderá descobrir a capacidade delas se expressarem através de inúmeras linguagens corporais (cantando, dançando, fazendo mímica, jogando, lutando, fazendo esportes e ginásticas) e, também, a linguagem oral, a forma dominante em sua cultura” (NEIRA, 2006, p. 82). Nesse momento a professora já demonstrava compreender a responsabilidade da escola comprometida com o fortalecimento intelectual, cultural e político das crianças historicamente discriminadas e excluídas na escola, e via no processo empreendido o caminho para essa formação.

Seguindo as tematizações das danças, a professora solicitou que as crianças trouxessem DVDs ou CDs com as músicas mais conhecidas de cada cantor mencionado, tanto na letra original, quanto na recriada. O objetivo foi promover uma brincadeira de estátua, já valorizando a brincadeira sugerida pelas crianças na reconstrução da música, de modo que elas pudessem dançar utilizando-se de seus referenciais culturais para cada estilo ali apresentado.

As crianças se envolveram ativamente e dançaram muito motivadas. Dançaram de diversas formas, em geral, tentando imitar os padrões veiculados por cada cantor. Vez por outra interrompíamos a música e todos teriam que permanecer imóveis. Durante a música de Justin Bieber, Fábio voltou a dançar o *break*, mas desta vez foi acompanhado por Antônio, outro colega. Após a “brincadeira”, sentamos e conversamos sobre os pontos em comum entre essa atividade e a brincadeira anteriormente vivenciada. Eles identificaram os nomes dos cantores, mas não mencionaram a brincadeira de “estátua”, que aconteceu com as músicas na atividade vivenciada e também estava presente na brincadeira recriada. Pérola, então, relembrou essa brincadeira infantil.

Aproveitando as danças apresentadas pelas próprias crianças nessa atividade, demos enfoque ao *break*, adentrando mais uma vez num processo de ressignificação, aprofundamento e ampliação do conhecimento acerca da manifestação. Perguntamos se as crianças notaram alguém da turma que dançava diferente dos demais. Logo eles apontaram Fábio e Antônio. A professora então convidou Fábio para apresentar a sua dança. Mais uma vez a pesquisadora perguntou-lhe que dança era aquela.

Fábio: Rusti Bibir. “Beik” de Rusti Bibir.

Logo e enfaticamente, Matheus interrompeu seu colega: Não! Não tem “beik” no nome de Justin Bieber.

Pesquisadora: Mas ‘*break*’ não é o nome dele, ‘*break*’ é o nome da dança.

Essa conversa chamou a atenção de todos, que ouviram curiosos. Outra criança, então, interveio: ele parece um robô.

Pesquisadora: Mas é assim a dança.

Matheus, estranhando a pronúncia da palavra que identificava o estilo da dança, comentou: Essa palavra parece que é chinês.

Pérola: Será?

Pesquisadora: Que língua é essa?

Alice: Não sei. Acho que é inglês. Ou é de Pernambuco.

Pesquisadora: Será? Quem gostaria de aprender mais sobre essa dança?

Algumas ergueram o braço de imediato, outras foram levantando aos poucos. Apenas Paula rejeitou: Eu não. É feia.

Estávamos, professora e pesquisadora, certas de que o caminho seria aquele mesmo, de negociação e construção coletiva, por vezes agradando alguns e desagradando outros, uma vez que a pedagogia que empreendíamos ganhava vida a partir do confronto entre as diferentes compreensões e perspectivas das crianças e caracterizava-se como uma pedagogia

do conflito. Conforme Candau (2010) e Giroux e Simon (2008), a “pedagogia do conflito”, tem por objetivo o diálogo entre posicionamentos de origens diversas, de modo que o professor se torna o agente na construção de relações interculturais positivas. Nesse sentido, coube a Pérola, com apoio da pesquisadora, promover as ações didáticas que viabilizassem o contato e o convívio com a diferença, naquele caso, a manifestação corporal *break*, pautados no respeito e na solidariedade.

A discussão e “confusão” acerca da música, da dança, do idioma falado, fomentou a necessidade de aprofundar essas questões. Ao pedir que o menino apresentasse a dança para os colegas da turma, a professora iniciou a abordagem ao *Hip Hop*, como movimento cultural. Fábio, que inicialmente se apresentara tímido para tal tarefa, foi se sentindo confiante e satisfeito ao ver valorizada pela professora e demais crianças da turma, uma manifestação trazida à escola por ele. Ao passo que ele fazia os movimentos, os demais batiam palmas e pediam para dançar também. A professora deu oportunidade para quem quisesse mostrar o seu *break* adentrar a roda e fazer sua apresentação. Naquele momento, poucos se levantaram, dentre eles, apenas uma menina.

A professora questionou se alguém mais conhecia aquela dança. Várias crianças se pronunciaram afirmativamente, dizendo que já haviam visto jovens dançando na rua, no próprio bairro e uma menina disse ter visto em bairro vizinho, quando passava de ônibus. Estava então expressa, no nosso entendimento, a necessidade de ampliação do conhecimento acerca do *break*, de modo que as crianças pudessem perceber que aquela não era uma dança específica do Justin Bieber, mas uma manifestação cultural anterior e que tem uma carga de significados a ela atrelados.

5.1.3 *Break*: de Justin Bieber no DVD ao movimento *Hip Hop* e sua manifestação no bairro

A partir do estudo sobre o *Hip Hop*, por meio de artigo científico que discutia as origens históricas das danças de rua (VALDERRAMAS; HUNGER, 2007), associado a discussões a respeito do tema e de suas possibilidades pedagógicas no currículo multicultural crítico, refletimos possíveis caminhos a serem percorridos. Nesse sentido, percebemos a necessidade de abordar o *break* e o *Hip Hop* considerando sua ancoragem social.

Conforme Moreira e Caudau (2003), a tematização do conhecimento considerando sua ancoragem social é bastante pertinente ao currículo multicultural, uma vez que permite

explicitar como se construiu social e historicamente um dado conhecimento, evitando a consolidação de conceitos e apreensões acríticas e descontextualizadas. Isso permite, ainda, na visão de Neira (2006), uma pedagogia para além do consumo de práticas motoras na Educação Física, viabilizando os processos de crítica, criação, ação e transformação por parte das crianças em relação aos conhecimentos com os quais interagem.

Nessa perspectiva, a professora apresentou às crianças as origens do *break* e sua associação ao movimento cultural *Hip Hop*. Evidenciou o caráter reivindicatório do movimento e sua luta em favor de justiça social e valorização da cultura negra. Toda essa história foi contada, tal como ela fazia ao ler livros de histórias para a turma, representando pela tonalidade da voz e expressão corporal, os acontecimentos, porém, nesse caso, explicitando que ali se tratava de uma história real.

Para essa apresentação, mais uma vez a professora destacou a localidade (país) em que o movimento *Hip Hop* ganhou força, os Estados Unidos, e nesse momento, uma criança pediu para apontar o país no mapa. Sozinho, utilizando-se do conhecimento elaborado ao longo das aulas, e com a ajuda da professora que dizia as letras iniciais da palavra “Estados Unidos”, letras “E” e “U”, o menino indicou exatamente o país mencionado. Ao longo de toda a explicação, as crianças estavam muito atentas.

Ao final, Pérola questionou se elas concordavam com aquele movimento ao lutar por igualdade de direitos entre negros e brancos, e todas responderam que sim. A professora falou um pouco sobre as diferenças sociais e os preconceitos quanto à etnia. Repetindo uma frase que a docente utilizou ao contar a história, uma menina interrompeu a fala gritando com um dos braços levantados ao ar: “Queremos justiça! Queremos justiça!”. As demais crianças se entusiasmaram e todos repetiram em coro a mesma frase.

Pérola falou sobre a expansão do movimento *Hip Hop* pelo mundo ao longo dos anos e explicitou sobre os quatro elementos que o compõem: o *Rap* (Ritmo e poesia), que se constitui por uma fala ritmada e rimada, com expressões que refletem a realidade do jovem; os DJ's (*Disc Jockey*), que manejam aparelhos de mixagem durante festas, com o intuito de produzir novas músicas e sons, com indumentária própria; os Grafites, que eram demarcações de territórios entre gangues rivais, por meio de *Tags* (assinaturas) e, aos poucos, transformaram-se em forma de expressão artística; e a dança de rua (ou *street dance*) que, paralelamente aos outros elementos, teve sua origem nas *Block Parties* e metrô de Nova York, sendo o “*break*” um dos diferentes estilos da dança (VALDERRAMAS; HUNGER, 2007).

Para aprofundamento sobre o tema junto às crianças, decidimos trabalhar esses elementos separadamente. Cada um deles foi abordado com utilização de vídeos, fotos, explicação, representação por parte da professora e da pesquisadora e, quando possível, vivência. Conforme Neira (2011), atividades de aprofundamento como essas possibilitam um entendimento maior dos significados comumente atribuídos à manifestação objeto de estudo e por isso tornam-se meios para ações didáticas pertinentes ao currículo multicultural crítico.

Todo material utilizado nas atividades de aprofundamento foram previamente pesquisados pela professora e pesquisadora em seus momentos de estudo coletivo. Antes mesmo de serem organizados em atividades didáticas, serviram para aprofundar e ampliar as compreensões de Pérola acerca do *Hip Hop*, seus elementos e seus representantes. Isso após a leitura do artigo científico sobre as danças de rua e paralelamente a discussões sobre as representações sociais e da própria docente a respeito do tema.

Para trabalhar o *break*, iniciamos pelo próprio videoclipe do cantor Justin Bieber, referência que as crianças tinham da dança. Ao exibi-lo, a professora chamou a atenção para os passos e as características das movimentações. Durante o vídeo, muitos se levantaram para imitar os passos apresentados pelo artista. A professora conduziu uma roda para que todos pudessem dançar o *break* conforme visto no vídeo e com o auxílio de Fábio, que ensinou os gestos que conhecia.

As crianças reclamaram que o espaço dentro da sala era pequeno para tal atividade e sugeriram que saíssemos para o pátio, o que foi acolhido pela professora. Tal iniciativa viabilizou nossa explanação sobre a relação entre as práticas corporais e os ambientes para a sua realização, isso visando posteriormente aprofundar a discussão sobre os espaços públicos de lazer no bairro.

Durante a vivência, as crianças se esforçavam para reproduzir os movimentos demonstrados por Fábio. Todos participavam, inclusive, a professora. Alice, devido à deficiência física, necessitava de ajuda para realizar os giros, porém isso não a fazia menos motivada que os demais.

Em outro momento, Pérola ressaltou o caráter das batalhas de *break* explicado anteriormente, em que um grupo/gangue tentava dificultar cada vez mais seus movimentos e acrobacias, buscando mostrar sua superioridade. Exibimos outro vídeo produzido por uma professora integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Física escolar da FEUSP que desenvolveu projeto tematizando o *Hip Hop* junto a turmas do Ensino Fundamental em uma escola municipal de São Paulo. Tal vídeo continha imagens das crianças numa batalha de *break* em que, separadas em dois grupos, enfrentavam-se com a execução de passos,

movimentos e encenações provocativas ao outro grupo, visando dificultar cada vez mais o embate rítmico.

Após a professora explicar sobre as batalhas de *break*, as crianças assistiram atentamente ao vídeo com a batalha de *break* entre crianças de uma mesma escola a partir de um projeto desenvolvido pela professora de Educação Física, uma vez que a prática corporal também era bastante praticada naquela comunidade. Mediante a apresentação das crianças paulistanas, foi possível perceber o caráter da batalha e a realização de acrobacias e movimentações com certos graus de dificuldade. As imagens também permitiram ampliar as possibilidades do *break*, inclusive para que as crianças se percebessem capazes de criar suas próprias acrobacias e movimentações.

Após assistir ao vídeo, tiveram mais uma oportunidade de vivência e, dessa vez, ficaram livres para criar seus próprios passos. Todos inventaram suas movimentações, muitas vezes compondo duplas e trios. A cada gesto realizado, tinham a satisfação de mostrá-lo aos colegas, à professora e à pesquisadora, que valorizavam as produções. Nos pequenos confrontos que esboçavam, muitas tentavam imitar as criações dos colegas ou mesmo desafiar realizando movimentos mais difíceis.

Notamos que algumas crianças faziam movimentações características de brincadeiras infantis para a dança, como a “cadeirinha de algodão”³⁸. Observamos também que todas as crianças participavam ativamente e se empenhavam para realizar passos cada vez mais difíceis, fossem imitações dos exibidos nos vídeos ou outros criados por elas próprias. Outra constatação interessante foi que crianças que tinham dificuldade de interação com os colegas, passaram a se comunicar e interagir na realização dos passos e acrobacias.

A professora logo percebeu essa mudança de comportamento por parte dos mais introspectivos e apoiou a realização das acrobacias em grupo. Posturas mais difíceis, como aquelas em posição invertida, como “parada de mão” e “ponte”, foram realizadas com o auxílio da pesquisadora e da professora. Algumas crianças, ao passo que conseguiam realizá-las, passavam a fazê-las sozinhas.

A fim de organizar uma pequena batalha, a professora tentou dividir a turma em dois grupos para se enfrentarem, mas as crianças não conseguiam compreender essa dinâmica, dançando individualmente. Pérola, então, organizou a roda e explicou que uma criança por

³⁸ Brincadeira cantada vivenciada em grupos de três, em que duas pessoas seguram uma nos braços da outra formando uma espécie de rede com os braços, onde a terceira pessoa senta. A dificuldade está em sustentar essa pessoa sentada nos braços entrecruzados, estando as duas outras em pé, deixando a que está sentada, suspensa. Enquanto essa postura é mantida, as crianças que formam a rede com os braços cantam a música específica da brincadeira. Quando esta se encerra, é o momento de essas crianças soltarem os braços e largarem a que estava sentada, que precisa saltar cuidadosamente para não cair sentada no chão.

vez podia se levantar para realizar o *break* e provocar os colegas. Todos tiveram sua vez de dançar e participar da “batalha de *break*”. Após essas vivências, as falas e expressões das crianças denunciavam a satisfação com o conhecimento trabalhado e o desejo de aprender mais a respeito, pois mesmo após os horários de aula aquelas que ficavam por mais tempo aguardando um responsável, continuavam ensaiando passos e desafiando-se umas às outras com o *break*.

Visando valorizar as manifestações da cultura local, desde o início do trabalho com o *Hip Hop* e com o *break* especificamente, a professora tentou entrar em contato com o tio de Fábio para que fizesse uma vivência com as crianças. Entretanto, isso não foi possível, uma vez que ele argumentou não ter disponibilidade de horário. Apesar disso, mantivemos o propósito de contatar pessoas residentes no bairro integrantes do movimento.

Ao valorizar a cultura popular no currículo, no nosso caso a cultura corporal do bairro, o diálogo com representantes das práticas corporais estudadas torna-se condição fundamental no processo de valorização de culturas subordinadas, quando atuamos numa perspectiva multicultural crítica. Isso porque os Estudos Culturais, que fundamentam essa perspectiva, defendem que pessoas comuns, representantes do povo, possam ter seus conhecimentos validados e seus interesses contemplados pelas práticas educativas como mecanismo para desestabilizar relações de poder (NEIRA; NUNES, 2009a).

Para trabalhar o *Rap*, apresentamos músicas produzidas por jovens estudantes na rede pública de Sergipe e publicadas num CD resultado do concurso *Rap* na Escola, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju em 2001. Explicamos às crianças do que se tratava o *Rap* e sua relação com o movimento *Hip Hop*. Antes de serem mostradas as músicas, também tomaram conhecimento de que se tratavam de composições de jovens aracajuanos que relatavam sua própria realidade por meio das rimas.

O CD foi apresentado à professora pela pesquisadora. A opção por aquele exemplar estava referenciada na perspectiva de expor a relação entre o global e o local. E, conforme a constituição identitária almejada, na iniciativa de valorização da expressão cultural local, bem como da produção infanto-juvenil nas suas interações com o contexto sociocultural em que está inserido (HALL, 2005; LARROSA, 2006).

Ao ouvirem as músicas, as crianças ficaram muito atentas à mensagem que expressavam. Ouvimos várias músicas e pedimos para as crianças identificarem a temática abordada. Surpreendentemente, elas silenciavam e logo que conseguiam perceber o enredo, saltavam entusiasmadamente dizendo do que se tratava. A professora ressaltou que cada temática abordada, de algum modo, fazia parte do contexto de vida daqueles jovens, que em

geral falavam da vida na escola, de violência, injustiça social e de apelo a uma convivência pacífica e de respeito. Pérola discutiu com as crianças cada uma dessas temáticas conforme o que era dito na música e confrontando com o que relatavam a respeito, segundo suas experiências. Desse modo, aproveitando as mensagens de apelo à paz, bem como o viés crítico e reivindicatório das letras das músicas que são característicos do *Rap* no movimento *Hip Hop*, a professora explicou sobre o sentido de “reivindicar” melhores condições de vida e fazê-lo a partir da música, utilizando-a como forma de comunicação e protesto.

A preocupação em entender a “história da música”, ou seja, a temática da qual tratava, foi de tal modo apropriada pela turma que fomos surpreendidas por uma discussão entre duas crianças durante o momento em que aguardavam para lavar as mãos após o lanche e a professora pôs para tocar um CD de *Rap*. Muitas crianças conversavam paralelamente e os sons das vozes faziam tamanho barulho que dificultavam a compreensão da música, quando uma criança gritou: “Calem a boca!”. Todos se assustaram, pararam e olharam para o que gritava. A professora perguntou o que houve e ele respondeu: “quero ouvir a história”.

Visando ampliar o entendimento acerca da ação de reivindicar direitos, a professora aproveitou que por aqueles dias se aglomeravam dezenas de pessoas na porta da escola, desde a madrugada, objetivando assegurar uma vaga na creche, para discutir com as crianças sobre o direito a esse serviço. Diante da concordância de todos, Pérola explicava que aquele direito não estava sendo atendido, uma vez que não havia vagas suficientes e os familiares precisavam passar noites e dias numa fila para pleiteá-las.

Muitas crianças se indignaram com o que foi relatado, questionando porque não eram construídas mais creches. A professora explicou que essa é uma responsabilidade da prefeitura municipal e que não estava sendo cumprida, de modo que as pessoas do bairro precisavam reivindicar esse direito.

A professora também relatou outras formas de se reivindicar direitos, que eram regularmente utilizadas por moradores do bairro, como depredação de transportes públicos e interrupção de vias com a queima de pneus. Pérola perguntou se as crianças já haviam visto essas ações no bairro e algumas disseram que sim. Ela reforçou que isso chamava a atenção das autoridades a fim de reivindicar algum direito, porém, ao atingir bens públicos, afetava o direito de outras pessoas. Diferentemente, as músicas de *Rap* reivindicavam pela palavra, a partir da arte e da visibilidade que esta pode alcançar, sem implicar o direito de outros.

Mais uma ação no sentido de fomentar o potencial das músicas de *Rap* em veicular mensagens que sugerem a convivência social sob a lógica do respeito, a professora sugeriu que criássemos um *Rap* para a turma tratando das diferenças e ressaltando a necessidade do

respeito no convívio entre as crianças. Professora e pesquisadora criaram a música num dos encontros de estudo. A letra levou em consideração as características físicas dos que integravam a turma, conforme já trabalhado pela professora ao longo do projeto identidade, associando o ritmo de *Rap* e uma linguagem pertinente a tal cultura.

“Rap da turma”

Essa é uma sala de crianças muito alegres,

Tem gente pequena, pesada e leve,

Tem cabelo loiro,

Tem cabelo marrom,

Tem cabelo liso,

Tem cabelo tom tom,

Mas todo mundo tem ritmo e ninguém sai do tom!

Eh!

Tem pele bronzeada,

Tem pele mais clara,

Tem pele negra,

Tem pele avermelhada,

E a nossa mensagem é amor e respeito para a criançada!

Para apresentar esse *Rap* às crianças, a professora sugeriu que fôssemos para a escola vestidas com roupas parecidas àquelas utilizadas pelos *B-boys* e *B-girls*. Tal como combinado, vestimos calças, tênis, camisetas de malha, bonés e, a professora, cordões de prata no pescoço. Antes mesmo de a pesquisadora chegar à sala, conforme relato de Pérola, as crianças começaram a identificar suas vestimentas com o *Hip Hop*.

Nesse momento, ainda houve quem a comparasse com Justin Bieber. Até mesmo os parentes das crianças, ao deixá-las na porta da sala, riam e perguntavam “é *Hip Hop* não é?”. Aos que questionavam, ela logo perguntava se sabiam dançar o *break*, mas ainda não foi nessa oportunidade que conseguiu encontrar um representante dessa manifestação. Ao identificarem o *Hip Hop* pelas vestimentas da professora, as crianças e seus parentes deixaram ainda mais explícita a presença de tal movimento no bairro e a importância de ampliar o conhecimento acerca dele, valorizando sua expressão naquele contexto.

É importante destacar que não só a ideia de criação de um *Rap*, mas também a de nos vestirmos como representantes do *Hip Hop* foram iniciativas da professora, prontamente acolhidas e valorizadas pela pesquisadora. Isso nos permite perceber a ampliação de suas

representações acerca de tal manifestação cultural. Inicialmente identificada como cultura inferior e marginalizada pela docente, o *Hip Hop* foi valorizado e tomado como tema cultural investigado e ressignificado por Pérola mediante a pesquisa e a reflexão crítica, mobilizada pela pesquisadora.

Esse processo envolveu a identificação dos aspectos histórico-culturais que marcam o preconceito e a discriminação sobre essa manifestação e a interpretação das interações pessoais vivenciadas pela professora ao longo de sua vida e que condicionaram o preconceito de sua parte. Conforme Neira (2007), à medida que o professor rompe com a visão condicionada, sua compreensão dos motivos pelos quais a pedagogia multicultural crítica é considerada como atividade de oposição vai se tornando mais profunda e assim também suas intervenções educativas.

Antes de iniciar a apresentação do “*Rap da turma*”, a professora escreveu a letra no quadro e explicou que estávamos vestidas daquele jeito porque queríamos apresentar-lhes um *Rap* de nossa composição. Nesse momento, Pérola mencionou para eles que estávamos ali representando as “MCs”, ou seja, *Music Comand*, aquelas que comandam a música, a rima nos *Raps*. Cantamos a música e depois a professora discutiu com as crianças a mensagem da letra. Mencionou frase por frase. Ao passo que citava cada característica, as crianças identificavam as crianças da turma.

Ao final da discussão, a professora questionou qual a mensagem daquele *Rap*. Várias crianças falaram entusiasmadamente: “amor e respeito para a criançada”. Pérola completou: “Respeito às diferenças” e continuou uma reflexão sobre como todos ali eram diferentes, desta vez, dando exemplos sobre características físicas, mas também de gostos pessoais e hábitos particulares já relatados no grupo.

As crianças quiseram aprender o “*Rap da turma*” e Pérola organizou essa aprendizagem ensinando alguns versos a cada dia. Mas logo no segundo dia, todos já sabiam a letra e vez por outra cantarolavam enquanto faziam as suas atividades. Além dessa experiência com relação ao MC, levamos para a turma, o vídeo de um garoto conhecido como MC Nicolas, em uma apresentação num programa exibido pela TV Escola, canal do Ministério da Educação.

Decidimos, propositalmente, levar imagens de uma criança seguindo o mesmo propósito de valorização da produção infantil já discutido anteriormente, bem como a opção por rerepresentar-lhes o *Hip Hop* por outros e diferentes vieses, que não apenas o midiático, propalado pelo cantor Justin Bieber, compondo esta uma atividade de ampliação do conhecimento tematizado. Tal como das outras vezes, a professora solicitou que

identificassem a mensagem da música, que tratava de brincadeiras infantis, e ressaltou mais uma vez a relação com o contexto de vida do cantor, devido a sua idade.

Em seguida, demos início à tematização do elemento “Grafite”, desenhos e demarcações feitas nas paredes, com intuito de demarcar espaços, como também veicular ideias e mensagens. As crianças já tinham visto jovens grafitando no bairro quando participaram do evento de encerramento do Projeto Esporte e Lazer na cidade. Entretanto, sabiam apenas que aquilo era uma pintura na parede. A professora iniciou sua abordagem lembrando essa experiência e explicitou o papel do Grafite no surgimento do movimento *Hip Hop*. Percebemos que as crianças entendiam que qualquer pintura na parede seria um Grafite, então decidimos, por sugestão da professora, discutir a diferença entre Grafite e pichação, uma vez que estas também eram comuns no bairro e mesmo dentro de escolas.

Cada vez mais, a professora Pérola dava indícios de uma atuação política multiculturalmente orientada. A esse momento do desenvolvimento do projeto, muitos tinham sido os momentos de reflexão sobre as maneiras que as forças culturais moldam a conduta e a identidade dos sujeitos classificando-os em hierarquias de dominação. Conforme Neira (2007), fortalecidos por esses conhecimentos, os professores são capazes de ajudar os estudantes na superação de barreiras sociais que condicionam formas de vida desfavoráveis e naturalizadas, como a ação de pichar e danificar bens públicos que servem àquela mesma comunidade.

Exibimos uma reportagem que trata da diferença entre as duas manifestações e, ao final do vídeo, a professora discutiu com as crianças as definições de cada uma delas. O grafite integra o movimento *Hip Hop* seguindo seu propósito, que atualmente está em chamar atenção para uma convivência social mais respeitosa, como também, veicular mensagens positivas em vias públicas, de modo que sua realização implica uma autorização do responsável pelo local a ser grafitado. Diferentemente, a pichação manifesta aspectos particulares de uma pessoa ou grupo, às vezes envolvendo agressões e acontecem sem a necessidade de autorização por parte do responsável pelo local, caracterizando-se como uma ação ilegal e que agride o direito particular e público.

Ao longo do vídeo, as crianças viram diversos exemplos de Grafite e de pichação. Em conversa com a professora, manifestaram o desejo de grafitarem na escola. A professora explicitou os problemas disso, uma vez que para grafitar na escola precisaríamos de uma autorização do responsável. Nessa discussão, as crianças sugeriram pedir essa autorização ao diretor. A professora, que inicialmente não visualizava tal possibilidade, abriu-se para construir com e a partir das ideias das crianças. Durante o intervalo do lanche, as crianças

discutiam o local que poderiam grafitar. A cada sugestão, a professora discutia os prós e contras. Até que indicou às crianças a necessidade de realizarem seu Grafite próximo à sala que frequentavam, porque aquele se tratava de um trabalho da turma, e outras pessoas poderiam não se identificar com aquilo. As crianças acataram tal sugestão e empolgaram-se com a possibilidade.

Conversamos entre nós sobre a ideia do Grafite na porta da sala. Ao passo que conversávamos, expressávamos uma para a outra como as crianças nos surpreenderam com a ideia e discutimos como poderíamos apoiá-las nessa ação. A pesquisadora sugeriu que utilizássemos tinta lavável, que poderia ser retirada da parede assim que as aulas acabassem, já que se tratava de um trabalho específico desenvolvido com aquela turma. Conversamos com a direção da escola e ficou acordado que o desenho em alusão ao Grafite poderia ser realizado com as tintas laváveis e que as crianças solicitariam a permissão para fazê-lo. Desse modo, Pérola dialetizava as manifestações culturais produzidas no bairro e as representações e ressignificações elaboradas pelas crianças no decorrer da pedagogia empreendida

criando condições para o desenvolvimento da criticidade, indispensável à capacidade de escolhas conscientes e, por consequência, para a assunção da cidadania. Mas é preciso lembrar que apenas a criticidade não dá conta do exercício pleno da cidadania. Tão importante quanto ela, é a criatividade, segundo movimento, que reconstrói, após a desconstrução (NEIRA, 2006, p. 82).

No dia seguinte, levamos as tintas e a turma foi avisada de que precisaríamos solicitar autorização à coordenação da escola. A professora questionou-os como faríamos isso. As crianças sugeriram ir diretamente falar com o coordenador geral da escola, Rogério, alegando, nas palavras delas, que “ele é quem manda aqui”. A professora discutiu o sentido do cargo de coordenador em ser responsável pela escola e coordenar as ações ali desenvolvidas para viabilizar que os direitos e obrigações de cada um fossem cumpridos. E explicou que aquela escola tinha uma equipe de coordenação em que Rogério é um dos representantes, o que não significava necessariamente que ele “mandava” naquele lugar.

Pérola continuou a discussão, questionando como eles falariam com alguém da coordenação. O que diriam? Quem iria falar? Houve crianças que sugeriram que a professora falasse, mas ela evidenciou que o Grafite seria feito pela turma e, desse modo, eram eles quem deveriam pedir a autorização. Joana explicou que todos deveriam ir andando, sem correr e chegar lá sem fazer barulho. Os colegas concordaram com sua sugestão. Certamente já

ouviram aquela orientação antes. A professora insistiu: o que vocês vão falar quando chegarem lá? Vão falar todos ao mesmo tempo?.

Joana completou: é melhor uma pessoa falar. Fala assim, a gente quer fazer um Grafite na parede da sala. Pode?

Pérola perguntou o que as demais crianças pensavam a respeito da ideia de Joana. Diante da aprovação dos que se pronunciaram, acolheu a ideia da menina e sugeriu que a turma elegeisse um representante. Como da vez anterior, organizou uma votação e ressaltou a necessidade de as crianças escolherem alguém que não tivesse vergonha de falar, uma vez que precisavam solicitar a autorização para realizar seu intento. A própria Joana foi eleita. Houve um menino que chorou por não ter sido escolhido e a professora precisou explicar que ali não se tratava de uma competição, mas de uma eleição em que o mais votado tinha a responsabilidade de representar os demais numa determinada tarefa e a turma é quem decidiria a pessoa que julgava ter os atributos necessários para tal.

Isso decidido, Pérola conduziu toda a turma para a sala da coordenação. As crianças foram recebidas por uma das coordenadoras pedagógicas, Luana, que as recebeu e ouviu com atenção o pedido de Joana. Como a atividade já tinha sido discutida com a coordenação anteriormente, bem como os propósitos do pedido de autorização feito pelas próprias crianças, Luana reforçou a necessidade de elas cumprirem o combinado, grafitando apenas o local liberado e autorizou prontamente. As crianças imediatamente deram gritos e pulos de alegria e a professora sugeriu que cantassem o *Rap* da turma como forma de agradecimento.

Antes de iniciarem a grafitegem, a professora questionou qual a mensagem que elas gostariam de transmitir por meio dos desenhos. Várias foram as sugestões: brincadeiras, paz, amor e respeito, alegria. A professora combinou os procedimentos para a pintura, uma vez que não utilizariam pincéis, somente os dedos e que havia poucos potes de tintas. A ideia era criar uma organização de modo que todas pudessem desenhar, sem estragar as tintas, sem infringir o direito do colega em também pintar naquele mesmo espaço e cumprindo o combinado do local liberado para a pintura.

Enquanto pintavam, a professora ligou o aparelho de som com músicas de *Rap*. As crianças pintavam alegremente, algumas realizavam passos de *break* entre uma tinta e outra. Em nenhum momento, houve confusão e elas respeitaram os limites do local autorizado. Após pintarem, a professora pediu que olhassem de longe o que fizeram. As crianças demonstravam grande satisfação em ver, literalmente impressas nas paredes da escola, as suas marcas. Cada uma queria mostrar seu desenho específico e ver os dos demais. Pérola sugeriu que

convidassem a turma da professora Esmeralda para ver seu desenho e mais uma vez Joana foi a porta voz nesse convite.

Após o contato com a professora, as crianças adentraram a sala e Joana explicou para a turma que ela e seus colegas haviam acabado de fazer uma grafiteagem na parede de sua sala e que o Grafite fazia parte das manifestações do *Hip Hop*, tema que estavam estudando naquele momento, convidando-os para ver. Antes de a turma sair para a visita, Pérola sugeriu que mais uma vez cantassem o “*Rap da turma*”, o que foi realizado com empolgação. Na saída para a visita ao grafite, João correu na frente de todos e de modo bastante entusiasmado, apontou o desenho com o braço, dizendo: “Tá aí! Vejam!”.



Figura 8: O “Grafite” das crianças na parede da sala

Como se não bastassem os sorrisos estampados nos rostos dos autores do Grafite, diante do interesse de outros pela sua produção, a fala de João ratificou o quanto aquela ação havia mexido com a autoestima das crianças. A turma da professora Esmeralda parabenizou os pequenos grafiteiros e despediu-se. Diante do questionamento de Pérola sobre o que acharam da vivência, todos manifestavam alegria e satisfação.

Quando os pais, mães e responsáveis chegaram para buscar as crianças, cada uma mostrava o desenho, apontava o que exatamente havia desenhado naquele painel, falava que era um Grafite e que fazia parte do *Hip Hop*. Algumas mães se pronunciaram, ao mesmo tempo, surpresas e satisfeitas com a oportunidade de seu filho poder expressar-se daquela forma. Antes de sair, Lúcia, que participava ativamente desde o início do trabalho com o *Hip*

Hop, abraçou a pesquisadora e disse: obrigado!. A pesquisadora perguntou-lhe por que agradecia. Sem demoras, a menina respondeu: pela pintura!.

Acreditamos que Lúcia agradecia a oportunidade de ter sua voz valorizada e reconhecida no ambiente escolar. Isso porque eram comuns atividades de pintura desenvolvidas pela professora Pérola e a vivência de “Grafitar” na parede externa da sala, a partir de uma contextualização do *Hip Hop*, manifestação cultural que tinha suas expressões na comunidade, tomava possivelmente, sentidos mais amplos que apenas a fruição durante a ação.

É preciso reforçar que o núcleo do currículo multicultural crítico está constituído pelo esforço em conhecer o mundo a partir das zonas periféricas, através dos olhos dos marginalizados e oportunizando a sua expressão. Assim, não bastava trabalharmos com o conhecimento proveniente desses grupos, como o *Hip Hop*. Mas, ao compreendermos as crianças e a cultura infantil no contexto contemporâneo que, a partir de diferentes maquinarias, têm sua expressão regulada, quando não silenciada, como inferiu Buges (2000a; 2000b), era necessário também materializar ações didáticas que potencializassem as vozes infantis, suas ideias, compreensões, manifestações e interpretações.

Com apoio de Neira (2007), compreendemos que isso permitiria às crianças conhecerem e valorizarem os modos de vida e a produção cultural das camadas e grupos socialmente discriminados. Ademais, viabilizaria a construção de um autoconceito positivo, elevando a autoestima das crianças e, conseqüentemente, sua capacidade de interagir ativamente e em favor de relações sociais mais justas que respeitem sua existência, sua voz e seus direitos, inclusive enquanto ainda são crianças.

Para abordar os DJs que integram o movimento *Hip Hop*, ou *Disc Jockey*, aqueles que operam o disco dando a sonoridade e o ritmo, aproveitamos o trabalho desenvolvido com o *Rap*. Isso auxiliou que trabalhássemos também a ideia de que MC e DJ atuam juntos na construção do *Rap*.

Enquanto a professora organizava as crianças para a conversa inicial, a pesquisadora preparava o computador em que seriam exibidos fotos e vídeos de DJs em atuação. Assim que as crianças viram as primeiras fotos, logo mencionavam: “olha, é *Hip Hop*”. Para essa identificação, consideravam as roupas e acessórios utilizados pelos personagens apresentados. Antes de iniciar a abordagem sobre o DJ, a professora retomou os elementos já trabalhados com o auxílio das crianças, que mencionavam com segurança tudo o que já tinham visto.

Quando a professora perguntou sobre o som das músicas de *Rap*, Matheus a interrompeu citando: “é o DJ”, e fez movimentos com os braços, simulando a movimentação

que se faz para mover os discos e mixar as músicas. Lúcia, imediatamente fez sons com a boca, imitando a batida mixada das músicas de *Rap*.

A professora então questionou: O que o DJ mexe com as mãos?

Joana se apressou em responder: Ele bate no tambor.

Matheus, identificando o equívoco e com base em seus conhecimentos prévios, corrigiu a colega: é no disco.

A professora, aproveitando a explicação de Matheus, iniciou a mostra das fotos e vídeos. Tomamos o cuidado de levar imagens de DJs homens e mulheres, com o intuito de desestabilizar a visão masculinizada acerca de algumas práticas, já manifestada por parte das crianças da turma. Assim que viu a imagem de uma mulher atuando como DJ, Alice se manifestou surpresa: olha! Mulher! Nunca vi.

Aproveitando a oportunidade, a pesquisadora questionou-a: é! Uma DJ mulher! Você achava que não existia? Quem achava que não existia?

Várias crianças levantaram os braços para sinalizar. Então a professora reforçou a existência de mulheres também no *Hip Hop*, ressaltando particularmente a profissão DJ. Segundo Neira (2007), o currículo multicultural crítico assume para si a responsabilidade da análise do processo constitutivo do racismo, do sexismo e dos preconceitos de classe social a partir de diversos pontos de vista. Ao reconhecerem isso, os professores engajados nesse projeto atuam para desestabilizar as forças culturais que moldam a conduta e a identidade marcando diferenças. Nesse caso, trabalhamos incisivamente na questão do gênero, uma vez que já havíamos discutido posturas sexistas por parte de algumas crianças.

Com a intenção de evidenciar o que o DJ pode fazer com uma música por meio do seu trabalho, também exibimos dois vídeos da música Panamericano, uma versão original e em seguida a versão mixada por um DJ. Além disso, exibimos um vídeo de um grupo que reproduzia a sonoridade da mixagem com sons realizados com a boca.

As imagens despertaram o desejo das crianças em mixar o “*Rap da turma*”. Com apoio da pesquisadora, Pérola organizou a atividade, separando um grupo que representaria os MCs, cantando o *Rap*, e outro que representaria o DJ, fazendo o som com a boca. As próprias crianças foram construindo arranjos para a música, que foi se configurando uma espécie de “hino” da turma, uma vez que eles se manifestavam satisfeitos e privilegiados com tal letra e a atuação na mixagem, arranjo final.

Na sequência, solicitamos o registro do trabalho com o *Hip Hop* a partir do desenho. Conforme Neira (2011), o registro, como procedimento didático num currículo multicultural crítico possibilita a retomada do processo para socialização, discussão em sala de aula e

redirecionamento da ação Educativa. Assim, o registro associa-se a ações de avaliação. Num currículo dessa natureza, para além de classificar os alunos, a avaliação serve para que se possa conhecer a diversidade de compreensões e saberes desenvolvidos, apropriados e ressignificados ao longo do projeto, uma vez que já tínhamos uma noção da cultura patrimonial das crianças a partir do mapeamento inicial.

Nesse sentido, o procedimento do registro era simultaneamente uma forma das crianças expressarem sua compreensão a respeito do que foi visto e vivenciado e uma possibilidade de avaliarmos as compreensões (re)construídas com as ações desenvolvidas. As crianças se mostraram bastante motivadas para tal atividade e, em meio aos desenhos, tentavam escrever o nome “*Hip Hop*”, questionando como se escrevia.

Seguindo os caminhos utilizados pela professora quando precisava escrever algo, a pesquisadora tomou a iniciativa de, com a ajuda das crianças, escrever a expressão “*Hip Hop*” no quadro. Ao repetir compassadamente a palavra, as crianças soletraram: “R-I-P-I R-O-P-I”. Sob os olhares da professora, a pesquisadora escreveu exatamente como elas disseram e percebemos que algumas crianças já haviam escrito assim no desenho.

A pesquisadora, porém, questionou-as posteriormente, de onde vinha a manifestação política e cultural *Hip Hop*. Logo elas responderam a origem nos Estados Unidos. Juntas, pesquisadora e professora retomaram o idioma falado nesse país, o inglês. Explicamos que nesse idioma as letras possuem sons diferentes e que o “H” tem o som do nosso “R” e que, portanto escreve-se “*Hip Hop*”. Algumas crianças escreveram dessa “outra” forma.

Os desenhos foram bastante ilustrativos da ampliação dos conhecimentos acerca do *break*, uma vez que foi desenhado por todos, associado aos demais elementos do movimento *Hip Hop*. As crianças se esforçaram para ilustrar cada elemento, como também as novas impressões construídas, pois houve criança que fez questão de desenhar mulheres como DJ, MC e as *B-girls*. Isso evidenciou como as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores na atualidade, visto que estas atuam significativamente na constituição do universo simbólico, da própria identidade das crianças (CANDAUI, 2010).

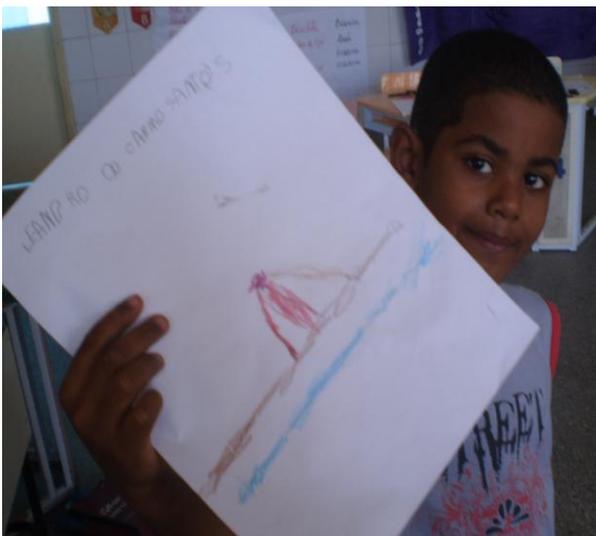


Figura 9: Desenho sobre *Hip Hop*



Figura 10: Desenho sobre *Hip Hop*



Figura 11: Desenho sobre *Hip Hop*



Figura 12: Desenho sobre *Hip Hop*

Passados alguns dias desse trabalho, quando já havíamos mudado a temática, a professora descobriu vários Grafites realizados nas paredes da escola em anexo, no Colégio Estadual Felicidade. Os desenhos estavam em paredes localizadas em frente à quadra poliesportiva, que era de uso comum com a unidade de ensino pertencente à rede municipal, na qual realizávamos a investigação. As imagens eram de jovens praticando esportes, como ginástica, futebol e vôlei e estava escrita a palavra “paz”. Decidimos mostrar os desenhos às crianças, indicando que se tratava de um Grafite. Vê-lo de perto e tão próximo de sua escola deixou as crianças bastante envolvidas.



Figuras 13 e 14: Grafites na Parede do Colégio Estadual Felicidade

Passamos algum tempo pensando em como acessar os autores daquele Grafite até que um dia, após o horário de aula, quando já íamos embora, encontramos alguns jovens do Colégio Estadual sentados próximos ao portão que interligava as duas unidades e permitia o acesso do núcleo municipal à quadra. Pérola perguntou se eles sabiam quem fez aquele Grafite na parede da escola. Os jovens disseram que tinham sido alguns alunos da escola e se prontificaram a chamá-los. Naquele momento apenas um dos autores compareceu para falar conosco.

Perguntamos como fizeram o desenho e se haviam realizado algum trabalho sobre o *Hip Hop* na escola. Surpreso com a nossa indagação e interesse, o rapaz respondeu que ele e mais alguns colegas, que já grafitavam em suas experiências extraescolares, conversaram com a direção da escola sugerindo o Grafite para aquela área e se prontificaram a fazê-lo, recebendo a devida autorização e apoio com a aquisição dos materiais necessários.

Falamos para o rapaz sobre o trabalho realizado com as crianças e o nosso desejo de levar ao encontro delas pessoas integrantes do movimento *Hip Hop* e residentes no bairro para uma conversa, com vistas à valorização da expressão do movimento no bairro. Perguntamos se eles também dançavam *break*, ao que ele respondeu que não, mas informou que conhecia pessoas que dançavam. Naquele mesmo momento, fizemos o convite para que o grupo visitasse a turma e falasse um pouco sobre o Grafite, contasse suas experiências, como aprenderam e como grafitavam no bairro. Imediatamente, o rapaz aceitou o convite e forneceu um telefone para contato, para que confirmássemos o dia e horário da visita.

Pérola saiu dessa conversa bastante empolgada com a possibilidade desse encontro e ressaltava a importância de as crianças verem pessoas do bairro delas e que realizam algo que agora elas conhecem mais amplamente, estudaram e valorizavam. No percurso para casa, continuamos a vislumbrar as possibilidades para a visita dos jovens grafiteiros e cogitamos a possibilidade de realizarem um grafite dentro da escola. Pensamos em alguns possíveis

lugares, com preferência da área do parque, e decidimos conversar com a coordenação a respeito.

No dia seguinte, expressamos ao coordenador geral da instituição o primeiro contato com o jovem da escola Estadual e nosso desejo de levá-lo, juntamente com seu grupo, ao encontro das crianças. Ressaltamos os objetivos de tal encontro, de acordo com as perspectivas de aprendizagem almejadas e o projeto em desenvolvimento. O diretor considerou interessante a ideia e destacou a necessidade de um maior diálogo entre os dois núcleos do Centro Educacional Felicidade. Entretanto, pontuou que tal decisão não cabia a ele particularmente, mas ao Conselho Escolar, uma vez que a instituição se organizava sob uma gestão democrática.

Diante do exposto, entramos em contato com a professora Esmeralda que era integrante do Conselho, explicitamos todo o contexto da nossa solicitação e o encaminhamento do coordenador e solicitamos apoio. Esmeralda, que já vinha trabalhando conosco e ampliava sua compreensão sobre as práticas pedagógicas na perspectiva de promover uma constituição identitária mais democrática a partir do currículo multicultural crítico, entendeu nosso anseio e manifestou sua compreensão e apoio. Rapidamente conseguiu contatar o presidente do referido colegiado, que convocou uma reunião em que a grafiteagem nos muros da escola era a pauta.

A reunião aconteceu em caráter excepcional no turno da manhã. Pérola participou enquanto a pesquisadora conduzia a turma com alguma atividade. Finalizada a seção, Pérola voltou à classe alegremente, balançando os braços ao alto: “consequimos!” O conselho aprovou. Perguntei como foi a discussão no grupo. Ela explicou que primeiramente explicitou aos presentes acerca do projeto em andamento, dos objetivos da pedagogia em atuação e da importância da realização da grafiteagem nos muros da escola por jovens residentes no próprio bairro, uma vez que se almejava a valorização da cultura daquele local. Segundo a docente, só estavam presentes professores e todos se manifestaram a favor. Visivelmente emocionada, Pérola relatou:

Teve professor que disse que podia pintar a escola toda, que achava lindo. Mas ficou combinado que iria pintar só a área do parque. [...] Ninguém foi contra. Pelo contrário. [Aqui tem] professores com a cabeça mais aberta. Porque muitos que trabalham aqui são pessoas que estudam, têm mestrado, têm uma visão mais ampla. Teve professor que disse que um trabalho desses tem que valorizar. É muito lindo. É tão lindo que é difícil colocar em palavras. Tem professor que está percebendo o trabalho [desenvolvido]. [...] Professor que até reclamou que não sabia do projeto.

A professora abraçou fortemente a pesquisadora, parecia celebrar uma experiência de vitória. Diante das lutas que um docente enfrenta no desenvolvimento do seu trabalho, o reconhecimento e respeito perante os colegas têm bastante significado. A professora que, durante algumas vezes, reclamava a pouca parceria entre colegas na instituição, parecia ver naquela oportunidade não somente a realização de mais uma ação didática, uma possibilidade de ampliação do conhecimento das crianças, a valorização da cultura do bairro, mas também um reconhecimento profissional. As marcas que seriam deixadas na parede do parque não seriam somente a expressão do referencial cultural das crianças, mas também dela própria e que, certamente, também a marcavam internamente.

Quanto à fala de Pérola, é importante destacar ainda, a associação que fez entre a aprovação da grafiteagem pelos colegas e a formação. Isso sinaliza uma compreensão da contribuição dos estudos na ampliação da visão de docentes acerca das possibilidades pedagógicas numa perspectiva de formação crítica e contextualizada, o que ratifica a defesa de Neira e Nunes (2006) acerca da necessidade de uma formação contínua e reflexiva, para que o currículo multicultural crítico possa ser entendido, elaborado e desenvolvido.

Comunicamos às crianças sobre o encontro com os jovens. Todas se manifestaram bastante empolgadas em receber “grafiteiros de verdade”. Pérola explicou todo o percurso para que os jovens tivessem autorização para grafitar no muro da escola e enfatizou a possibilidade de aprendermos mais um pouco sobre o Grafite.

Conseguimos o material necessário para a grafiteagem (*sprays* de tintas, rolo de pintar e tinta base) com o, naquele momento, ex-coordenador do núcleo Santa Maria do Programa Esporte e Lazer na Cidade (PELC), que guardava as sobras de material do projeto e nos cedeu. Ao combinarmos com os jovens o dia e horário do encontro, questionamos sobre a vinda dos *B-boys* e *B-girls*, mas o rapaz que intermediou o contato disse que estes ficaram com vergonha de comparecer à escola e recusaram o convite.

No dia combinado, antes de os jovens chegarem, conversamos com as crianças a respeito do encontro e questionamos o que elas gostariam de saber dos jovens grafiteiros. A curiosidade situava-se em saber onde residiam, seus nomes, se gostavam de grafitar e como aprenderam. Como havia uma discussão latente em meio às práticas, acerca dos significados e mensagens veiculados a partir das diferentes formas de expressão no *Hip Hop*, a pesquisadora sugeriu que as crianças questionassem qual a mensagem que os jovens expressariam no grafite a ser realizado. Pérola considerou essas questões e combinou que durante o encontro as crianças realizassem suas perguntas aos visitantes.

Apesar das questões parecerem simples e superficiais diante do que uma pedagogia crítica poderia suscitar, a pesquisadora considerou junto à professora que representavam curiosidades infantis eminentes e no contexto de aprendizagem que vivenciavam. Naquele momento, as crianças estavam construindo um trabalho que solicitava dados de identificação como nome, local de residência e coisas que mais gostavam. Além disso, a pesquisadora destacou a importância de tais questões, uma vez que a curiosidade das crianças abria espaço para perceberem o quanto aqueles jovens e, de um modo mais amplo o *Hip Hop*, estavam próximos delas.

Refletimos também sobre a possibilidade de ampliação da aprendizagem ao acompanhar os procedimentos para a grafiteagem. E ainda, os possíveis efeitos do encontro na consolidação de uma atitude de valorização da expressão cultural manifestada no bairro, inclusive, na autoestima das crianças.

Logo que os jovens chegaram, entraram em contato com a professora que os dirigiu ao local a ser grafitado. Como precisavam preparar a parede com uma tinta neutra, adiantaram essa tarefa enquanto as crianças finalizavam outras atividades e se preparavam para o encontro na classe. Finalizada a preparação para o Grafite, a turma foi levada ao encontro dos jovens no espaço determinado. Todos se mostraram muito atentos ao que viam e ouviam. Explicamos que aqueles jovens eram os alunos da escola em anexo, autores do Grafite visto anteriormente e que se disponibilizaram a grafitar na parede do parquinho da escola. Falamos aos jovens que as crianças tinham algumas curiosidades e gostariam de fazer perguntas. Eles se mostraram disponíveis para responder e dialogar a respeito do Grafite.

Ao perceberem que os jovens utilizavam máscaras protetoras que cobriam nariz e boca, João se apressou para a primeira pergunta: “por que vocês estão com isso?”. Um rapaz explicou que se tratava de uma proteção contra o gás liberado pelo *spray* utilizado para grafitar. A partir daí, uma a uma, as crianças foram levantando o braço e perguntando: qual o seu nome? Qual o seu apelido? Onde vocês moram? Como vocês aprenderam a grafitar?.

A cada pergunta, um dos jovens tomava iniciativa de responder e encaminhar as respostas de seus colegas e em seguida questionar a turma sobre mais curiosidades. Diante das respostas, a pesquisadora ressaltou o fato de a maioria dos jovens ser residente do bairro Santa Maria, assim como as crianças, apenas um morava em bairro vizinho.

Outra resposta interessante, foi acerca de como aprenderam a grafitar. Ao responderem que aprenderam na rua, vendo outros jovens e treinando por meio de desenhos e imitações, os jovens reforçaram as formas de aprendizagem, expressões e culturas que estávamos valorizando naquele Projeto. Nesse caso, aquelas que traduzem o já discutido mecanismo do

“aprendi na rua” (FERNANDES, 2004), que traduz a cultura popular e as peculiaridades da cultura local. A pesquisadora sugeriu que as crianças questionassem qual o tema do que seria grafitado ali. Ao responderem “natureza e paz”, os jovens deixaram escapar possíveis anseios juvenis naquele bairro, já os dados coletados, a paisagem visualizada e as falas das crianças expressavam uma realidade ainda distante disso.

Após as questões, os jovens iniciaram a grafitação, enquanto as crianças observavam atentamente o processo, que era explicado por um dos jovens. Como se tratava de uma tarefa demorada, Pérola trouxe para o parquinho uma caixa de som e convidou as crianças para dançarem. Alguns meninos se levantaram e iniciaram o *break*, incentivados pela professora que também dançava. Após algum tempo, timidamente, Lúcia levantou e dançou. Aos poucos, meninos e meninas interagiam no *break* e alternavam momentos de dança, a brincadeira nos brinquedos do parque e a observação da realização do Grafite.



Figura 15: As crianças assistem aos jovens grafiteiros



Figura 16: Idem ao anterior



Figuras 17 e 18: Idem à figura 15.

Logo chegou o horário das crianças retornarem para suas casas, mas o Grafite ainda não estava pronto. A turma agradeceu e se despediu dos jovens, que continuaram na tarefa até o turno da tarde, de modo que as crianças somente puderam ver o resultado final no dia seguinte.



Figura 19: As crianças apreciam o Grafite na escola. Figura 20: Idem ao anterior.

Ao longo da tematização do *Hip Hop*, foi possível observar uma prática que se esforçou na consolidação de uma pedagogia multicultural crítica, ou intercultural. Conforme as indicações de Walsh (2001 *apud* CANDAU, 2010), a multiculturalidade acontece, dentre outras ações e concepções, uma vez que se constitui um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Além disso, a prática então relatada evidencia um intercâmbio que se construiu entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Nesse sentido, ficou evidente o respeito e seriedade com que as crianças se envolveram com a temática e com os representantes com os quais se encontraram e dialogaram. Mais que isso, estava exposto em cada rosto, nos sorrisos, nas expressões de

atenção, na forma como interagiam e assistiam à expressão de cada colega, como o trabalho desenvolvido atuou na constituição do autoconceito positivo. Não só das crianças, mas também da docente que teve seu trabalho reconhecido no contexto escolar e daqueles jovens residentes no bairro, que tiveram suas expressões reconhecidas e valorizadas dentro do espaço escolar. Além disso, as diferentes habilidades solicitadas ao longo das aulas permitiram que diferentes crianças tivessem sucesso e se colocassem como um auxiliar das aprendizagens dos demais.

Esse trabalho permitiu, ainda, a destituição ou desestabilização do estigma de “mau aluno”, carregado por Fábio, “criança com limitação”, por Alice, “sem atenção” ou “briguento”, por João e Lúcia. Isso ocorreu, como pudemos observar, diante dos colegas e também da professora, que constatou, por exemplo, a mudança de comportamento, dentre tantas outras já relatadas, em Fábio e Lúcia, que passaram a interagir melhor nas aulas e com os conhecimentos abordados e o maior envolvimento da turma de uma forma geral.

Além disso, a própria professora, em vários momentos ao longo do trabalho, afirmou ter mudado sua visão acerca do *Hip Hop*. Assumiu sua visão negativa de tal manifestação, desde as roupas utilizadas caracteristicamente pelos seus representantes ao ritmo do *Rap* e às danças, que associava à marginalidade, criminalidade, “coisa de malandro”. Com o desenvolvimento do projeto, os estudos e encontros, ela admitiu ver naquela manifestação algo muito bonito e que ela não conhecia, que era todo o caráter de luta que o movimento *Hip Hop* tinha associado à sua trajetória histórica.

Desse modo, Pérola começava a reconhecer e se desfazer dos seus preconceitos a partir do diálogo com aquela cultura e seus representantes. De um modo geral, a experiência com o currículo multicultural viabilizou que a própria docente ressignificasse seus conceitos, o que conforme ela própria interferiu em sua identidade: “Aprendi com as crianças [...] não sou mais a mesma que era antes”.

Para que se desenvolva um currículo multicultural crítico e a partir dele se contribua com a constituição de identidades democráticas, é necessário que os professores tenham vivido esse processo, de aguçar o senso crítico e atuar para desestabilizar as relações de poder culturalmente consolidadas. “Os educadores multiculturalistas críticos têm de compreender qual é a sua situação na realidade da teia social, com relação aos eixos de poder de natureza étnica, classe social e gênero”, dentre outros (NEIRA, 2007, p. 153). Esse processo foi constantemente tencionado nos encontros de estudo coletivo entre professora e pesquisadora.

As discussões sobre “Reivindicação”, identidades minoritárias e a necessidade de luta pelo direito ao bem público que permearam o trabalho com o *Hip Hop* foram entretecidas com

as discussões sobre o direito ao lazer e serviram de exemplo para a criação de ações reivindicatórias nesse âmbito. Entretanto, para melhor visualização da tematização de cada manifestação cultural ao longo do projeto, apresentamos cada tema em episódios diferentes.

5.1.4 Episódio: Futebol: entre as manifestações do bairro e da televisão

A partir do mapeamento inicial, o trabalho com o futebol iniciou com o propósito de tematizar essa manifestação segundo os procedimentos e sentidos adotados no contexto cultural do bairro, especificamente como prática de lazer entre as crianças. Para introduzir o tema, a professora tomou o cuidado de buscar junto a elas suas compreensões, informações e práticas, desenvolvendo uma pedagogia aliada e alicerçada na experiência e conhecimentos do grupo.

Entretanto, trabalhar com o futebol parecia algo desafiador para Pérola. Até o início desse trabalho, ela frequentemente relatava experiência anterior, meses antes do nosso encontro com a turma, durante o período da Copa do Mundo de Futebol³⁹. Nesses relatos a professora destacava a dificuldade de ensinar o futebol às crianças, devido à complexidade do jogo e o excesso de informações necessárias para a prática, o que, segundo ela, as crianças não entendiam. Isso permitiu à pesquisadora perceber sua constante preocupação com a adequação das crianças às normas do jogo sistematizado como prática esportiva, o que contradizia, naquele momento, nossas perspectivas pedagógicas.

Com o decorrer dos estudos e o desenvolvimento do trabalho com o *Hip Hop*, Pérola amadureceu sua compreensão sobre uma pedagogia preocupada com a constituição de identidades democráticas. Isso permitiu que nos momentos de planejamento do trabalho pedagógico com o futebol, ela se preocupasse em articular os conhecimentos, sentidos e práticas vivenciadas pelas crianças no processo de tematização do futebol como manifestação cultural e prática de lazer infantil no bairro.

Ao iniciar a tematização, Pérola retomou o aparecimento do futebol como brincadeira preferida para um representativo número de crianças da turma. Para mapear as experiências vivenciadas, a professora realizou algumas perguntas. Ao questionar primeiramente que objeto as crianças utilizavam para jogar futebol, a professora demonstrou uma visão mais

³⁹ Ocorrida entre os meses de junho e julho de 2010.

aberta acerca das possibilidades de vivência desse esporte como manifestação cultural e abriu caminhos para que expressassem seu referencial sem ter necessariamente, como parâmetro, a prática esportiva institucionalizada. As crianças, de imediato, relataram a utilização da bola, mas a insistência da pergunta levou-as a mencionar a bolinha de papel.

Além do objeto utilizado, antes de qualquer referência aos procedimentos do jogo, Pérola questionou como jogavam. O tema tão instigante provocou, desde o início, intensa participação da turma e constantemente a professora precisou intervir para organizar as falas e demonstrações, de modo a viabilizar a participação e expressão de todos. Considerando as assimetrias de poder na relação entre os gêneros, relativas às possibilidades de participação e expressão no contexto do futebol, já identificadas desde as observações iniciais desta pesquisa e ratificadas com o levantamento das brincadeiras preferidas pelas crianças, em que apenas duas meninas mencionaram o futebol em meio a nove pessoas, Pérola interveio nessa organização, preponderantemente buscando desestabilizar a concepção de que futebol é brincadeira de menino.

Conforme Neira (2007), numa pedagogia multicultural crítica, o professor desempenha conscientemente um papel político a partir de sua prática. Ao atuar dessa maneira e tendo em vista que iniciar o trabalho valorizando as representações das meninas não foi um caminho propriamente acertado no planejamento da ação didática, a professora, mais uma vez, dava sinais de uma prática conscientemente engajada com a justiça social e a diversidade cultural.

Desse modo, por meio de ações didáticas, Pérola fortalecia o currículo multicultural crítico constituído pelo esforço em conhecer o mundo a partir das zonas periféricas, através dos olhos dos marginalizados. À medida que a professora rompia com a visão condicionada a partir das atividades de formação, aprofundava experiência com a pedagogia multicultural crítica como atividade de oposição. Ao descobrir forças construtoras, como códigos linguísticos, signos culturais, ações movidas pelo poder e ideologias incrustadas nas práticas corporais, dava indícios de, com isso, aprender a investigar, a pensar e a ensinar criticamente.

A professora solicitou que as duas meninas que mencionaram o futebol como sua brincadeira preferida nos momentos de lazer demonstrassem para a turma a forma como costumavam brincar. No centro da sala, Joana e Clara posicionaram-se de frente uma para a outra. Uma chutou a bola em direção à colega que com outro chute a devolveu para a primeira. Após o terceiro passe entre as garotas, Pérola questionou: é isso? Uma joga para a outra?

Joana: é.

Pérola: e se chegar mais gente para jogar?

Joana: também joga. Joga de três, de quatro.

A professora chamou mais crianças para participarem da brincadeira. Quase todos se colocaram à disposição e levantaram para participar. Apenas três meninas permaneceram sentadas: Alice, Paula e Izabel. Já convencida da necessidade de consolidar práticas inclusivas e envolvida nesse exercício, Pérola foi a cada uma delas questionar o porquê da não participação.

A primeira delas foi Alice. Diante das insistências da professora, foi possível notar de longe a menina com olhar triste e cabisbaixa, movimentando a cabeça em sinal de negação. A menina não argumentava sua não participação, porém, assim que a professora disse que a ajudaria no que fosse preciso para ampliar sua condição de mobilidade e participação na brincadeira, a garota levantou-se e juntou-se às demais. A decisão de participação de Alice motivou a vibração da professora e de alguns colegas, que festejaram e apoiaram sua chegada para a brincadeira.

Izabel, ao não ir de imediato para a roda, no primeiro convite da professora, expressava o comportamento habitual de rejeição às atividades que envolviam a movimentação e expressão corporal. Inicialmente, ela justificava esse comportamento pela sua religião, chegava a chorar para não participar. Com o desenvolvimento do projeto com as práticas corporais, que surgiu das brincadeiras vivenciadas pela turma e agregou a problematização, aprofundamento, ampliação e ressignificação das crianças acerca de cada tema estudado, a menina foi cedendo a essas experiências e, nesse dia, bastou um convite mais direcionado da professora para que ela decidisse participar da vivência.

Izabel levantou-se e dirigiu-se ao grupo, sem precisar ser convencida da importância pedagógica daquela atividade. Nas outras vezes, a professora precisava deixar claro que a atividade proposta não era “coisa do mundo”, como já havia dito a garota, por exemplo, em relação às danças de São João, conforme relatos da professora. As “coisas do mundo”, na linguagem expressa por Izabel, referenciada na sua religião, eram manifestações que não dialogavam com os pressupostos religiosos que seguia e eram tidas como manifestações pagãs das quais ela não se dispunha a participar. Ao longo de nossa experiência com a turma, a menina mencionou isso apenas em relação às atividades que envolviam a vivência corporal.

Embora a menina, pela pouca idade, pareça não ter maturidade para escolher uma religião, o caminho orientado pela sua família era veementemente seguido. A orientação religiosa, obtida a partir de dogmas possivelmente pouco discutidos, conflitava com as práticas escolares, também muitas vezes descontextualizadas e vivenciadas sem

aprofundamento. Com a experiência do Projeto com as práticas corporais a partir de uma pedagogia multicultural crítica, Izabel passou a entregar-se paulatinamente às atividades, com participação expressiva nas vivências.

Conforme Neira (2011, p. 123), “no que tange às vivências corporais multiculturalmente orientadas, sua característica distintiva das outras propostas do componente é a prática acompanhada de leitura e reflexão”. Certamente, foram essas vivências contextualizadas que permitiram, por meio de um percurso não linear, que Izabel ressignificasse as práticas corporais, não somente no âmbito das técnicas corporais conhecidas e criadas, mas também na sua visão e relação com as elas. O que reafirma o currículo multicultural crítico como prática de ressignificação.

Paula também não explicou o motivo da sua não participação, apenas fazia uma careta e uma movimentação negativa de cabeça. A menina, que também havia recusado, em princípio, o trabalho com o *break*, era frequentemente excluída de brincadeiras entre colegas, supostamente, devido a seu comportamento arredio e também à sua dificuldade de aprendizagem acerca dos conhecimentos tradicionalmente trabalhados com aquela turma, como a escrita do próprio nome. Notamos que a menina utilizava botas aparentemente pesadas e perguntamos se estavam incomodando. A professora sugeriu, caso necessário, que tirasse as botas. Ela respondeu que não e continuou sentada, entretanto, já esboçando um sorriso. Depois de alguns minutos, a professora convidou-a mais uma vez. A pesquisadora justificou que se tratava de uma atividade da aula, após mais uma insistência de Pérola, a menina levantou-se e foi participar com as demais crianças.

Enquanto Pérola organizava a turma para a vivência do futebol nos moldes apresentados por Joana e Clara, Mateus conversava com Alice sobre o jogo e perguntou-lhe se ela sabia como fazer para participar da brincadeira. A menina que já se apresentava bastante motivada, sorrindo e conversando com o colega, mostrou-lhe o movimento do chute, sendo apoiada pelo garoto que segurou a sua mão com firmeza para que ela se equilibrasse em apenas uma perna.

O que se revela é a afirmação de uma pedagogia que aos poucos foi se consolidando como processo de negociação cultural. Conforme Candau (2010), este é um importante aspecto na concepção de uma pedagogia multicultural. Ao redimensionar o currículo em ação junto à turma, a partir do questionamento da ancoragem histórico-social dos conhecimentos trabalhados, sua relação com os contextos sociais em que são produzidos e seus efeitos na constituição identitária dos sujeitos do processo educativo e conceber a escola como espaço em que diferentes culturas se cruzam, Pérola incluiu no currículo experiências de valorização,

produção e ampliação do horizonte cultural das crianças, tornando as vivências cada vez mais significativas para elas.

As práticas corporais foram incluídas no Projeto Identidade para além da perspectiva do consumo da cultura motora, o que não viabilizaria às crianças o questionamento, a crítica, a criação e a transgressão, fundamentais à constituição do sujeito democrático. No fomento a uma prática multicultural crítica, esses saberes foram gradativamente se concretizando no currículo como “matérias-primas de criação, recriação e, sobretudo, contestação e transgressão”, mobilizando a participação e atitudes cada vez mais democráticas (NEIRA e NUNES, 2006, p. 192).

Com todas as crianças já dispostas a participar da vivência, Pérola questionou se o espaço da sala era conveniente, considerando a quantidade de crianças, a dinâmica do jogo e as dimensões do espaço. Em coro, as crianças responderam que não e várias delas falaram da limitação devido à presença das cadeiras, do risco de quebrá-las. A professora sugeriu que brincassem no pátio, mas destacou que teriam de combinar algumas regras, já que ali era uma área de circulação entre as diversas salas de aula. Carlos apressou-se em pontuar: tem que ter cuidado quando chutar, para a bola não cair no banheiro. A professora apoiou a sugestão de Carlos e acrescentou com um questionamento: lá fora, vocês vão poder gritar?

Mais uma vez em coro, as crianças gritaram: não.

Pérola continuou: por quê?

Alice: senão o diretor briga com você.

Pérola: e o que tem lá fora?

Joana: tem gente estudando.

Pérola enfatizou: tem outras salas.

Alice: o diretor vai dizer, ‘eita alunos esculhambados’.

Pérola: e por que ele vai dizer isso?

Joana: porque tá brincando.

Ao perceber a concepção da menina ao relacionar a brincadeira no espaço escolar com práticas de perturbação da ordem vigente, Pérola questionou: e brincar é esculhambar?

João esticou o braço e mexeu o dedo fazendo sinal negativo.

Ao investir nesse diálogo a professora deixou de atuar na perspectiva do condicionamento e adestramento, práticas tão comuns na educação de crianças (BUJES, 2000; 2002a). Valorizar o questionamento, a reflexão e a construção do pensamento infantil a partir de sua lógica própria, alicerçada por ações didáticas que permitem a expressão das crianças e a sua percepção do espaço que ocupa em convivência com outros sujeitos permite-lhes a

condição de respeito e diálogo necessários a uma educação multicultural que viabilize a constituição de identidades democráticas.

Nesse sentido e avançando no diálogo com a expressão do futebol no lazer das crianças no bairro, Pérola perguntou em que lugares era comum brincar de futebol. Na rua, no campo, na calçada, dentro de casa, na praça lá da casa de Alice, no campinho perto de casa, foram os lugares mencionados pelas crianças.

Essas respostas motivaram outros questionamentos da professora e da pesquisadora, que permitiram conhecer melhor a vivência do futebol no bairro, quanto aos locais em que se pratica. Perguntamos diretamente a quem mencionava cada local. Assim, questionamos a Júlia se ela brincava de futebol na praça próxima à casa de Alice. Ao que a menina respondeu que sim. A Anderson, perguntamos do que era o campinho perto de sua casa: de areia. Fernando mencionou a existência de um campinho na Ponta da Asa⁴⁰. Além do conhecimento da disseminação do futebol no bairro, as respostas nos permitiram dimensionar a existência e utilização dos espaços de lazer que acolhiam a prática no bairro, de modo que a maioria dos mencionados eram espaços construídos ou ressignificados para tal fim pelos próprios moradores, sem a ação ou intervenção do poder público. Informação que pautou a discussão sobre os espaços públicos de lazer no bairro, a ser relatada no próximo item.

Centrando a discussão sobre a utilização do espaço escolar, Pérola questionou: aqui na escola, se o diretor brigar com a gente porque aqui não é lugar de jogar bola, onde é que a gente poderia jogar?

Imediatamente Júlia respondeu: na quadra. Outra criança logo concluiu: boa ideia. Pérola considerou a sugestão de Júlia e levou as crianças para verificar a disponibilidade da quadra, que é de uso comum entre as unidades que compõem o Centro Educacional Felicidade. Como havia pessoas utilizando aquele espaço, a professora realizou a vivência do futebol no pátio entre as salas.

Após nova demonstração de Joana e Clara, Pérola sugeriu que as crianças formassem um círculo, para que todas pudessem participar daquele futebol que se constituía em passes entre os participantes. De mãos dadas, as crianças se organizaram, e antes mesmo de a brincadeira começar, Alice pediu para sair, argumentando estar com dor nas pernas. A professora a liberou, mas assim que o jogo começou, a menina retornou ao círculo e participou. Assim que as crianças perderam o controle da bola e ela saiu do espaço do círculo, várias correram juntas para pegá-la. Diante do perigo de choque entre elas, combinamos que

⁴⁰ Localidade do bairro Santa Maria.

apenas uma pessoa seria a responsável por recolher a bola. Joana se ofereceu e tornou-se a responsável por tal tarefa.

Entretanto, a euforia das crianças em participar daquela brincadeira era tamanha que elas não se continham em se aglomerar em volta da bola e correrem juntas para recuperá-la quando escapava do círculo. Isso inviabilizava a participação daqueles que não tinham a mesma agilidade e/ou coragem de se infiltrar entre os demais para dar o seu chute e algumas crianças começaram a reclamar. Pérola, percebendo esse contexto, interferiu na organização da turma e dividiu em vários grupos de quatro ou cinco pessoas. A bola, que era apenas uma para toda a turma, passava em cada grupo e as crianças vivenciavam a brincadeira por algum tempo, enquanto as demais esperavam, entre conversas e outras interações lúdicas que criavam na hora.

Após a vivência por todos os grupos, Pérola chamou a turma de volta à sala e provocou mais uma conversa sobre o futebol, visando identificar outras formas de jogar. Duas meninas disseram à professora que brincavam de bola lançando uma para a outra com as mãos. Pérola destacou que ali era outra brincadeira e não o futebol. Mas as meninas insistiam que era assim que brincavam. Identificamos aí certa confusão ou polissemia, pois alguns denominavam futebol, qualquer brincadeira de chutar a bola. Mas havia quem chamasse as brincadeiras de chutar a bola de “brincadeira de bola” e havia quem unisse um conceito ao outro e denominasse qualquer brincadeira de passar a bola entre pessoas, fosse com os pés ou com as mãos, de “futebol”.

Ao identificar isso, a professora retomou o conhecimento com a turma. Algumas crianças, discordando do conceito de futebol jogado com as mãos, mencionaram o nome de brincadeiras com bola em que estas são utilizadas, como o queimado, passa a bola e basquete. A partir de então, Pérola deu seguimento: futebol se joga como? Levi se levantou e fez o movimento do chute. Ela enfatizou: isso, com os pés.

As crianças, mais uma vez se entusiasmaram e voltaram a falar do futebol, todas ao mesmo tempo. Alice, que estava ao lado da professora, cutucou-a e sugeriu: por que não brincamos de futebol como na televisão?

Pérola, surpresa, perguntou: como?

A garota tentou explicar, mas devido ao barulho causado pela fala das outras crianças, não entendemos. A professora pediu silêncio e explicou que Alice queria dar uma ideia. Todos pararam para ouvi-la. Ela explicou: pega um monte de cadeiras. As meninas são as técnicas e se os meninos errarem, sentam.

Buscando compreender melhor a proposição de Alice, a pesquisadora fez uma intervenção: e tem que chutar a bola para onde? Vai errar quando fizer o quê?

Alice explicou: vai chutar, se acertar, vai dizer “gol”. Se errar, vai dizer “cartão vermelho”.

Outra criança acrescentou: cartão amarelo.

A pesquisadora questionou: então vai ter um lugar para fazer o gol?

Apontando para o chão, Alice complementou: tem que colocar um monte de listrinhas.

Buscando identificar de onde vinham essas representações, questionamos: mas vocês brincam assim, de chutar para o gol, quando estão em casa?

Alice, rapidamente expôs: rapaz, nunca brinquei assim não. Eu vi na televisão.

A pesquisadora continuou os questionamentos: alguém brinca de chutar para o gol?

Anderson se apressou em responder: eu brinco.

Várias crianças começaram a falar e relatar como brincavam em suas experiências de lazer com o futebol. Visando valorizar esta outra dinâmica no brincar de futebol, apoiada pela pesquisadora, a professora confirmou que iríamos experimentar a possibilidade sugerida por Alice, também conhecida por Anderson. Tínhamos clareza da complexidade do futebol, seja do ponto de vista prático, dos procedimentos do jogo, das regras, fundamentos técnicos e mesmo das relações de poder que lhe são subjacentes. Entretanto, percebemos na fala de Alice, uma separação do que deveria ser a ação do menino, jogar, a experiência da prática, do esforço físico, e o que deveria ser o papel da menina, a técnica, que dominaria o trabalho intelectual e de poder sobre os meninos, uma vez que retirariam os meninos do jogo, caso errassem, o que na sua fala significava não ter um bom desempenho, não fazer gols.

A ideia de Alice anunciava, mais uma vez, a influência dos veículos de comunicação na constituição das representações infantis, na formação de seus saberes e práticas. O que a garota expressava, era um misto do que compreendia ao assistir futebol na televisão e no bairro. Para além disso, acerca da relação que esboçou entre os papéis de menino e de menina no jogo, poderiam advir de várias situações, inclusive de uma tentativa de inversão da ordem na relação entre os gêneros, em que tradicionalmente o homem tem maior poder de decisão e participação.

Em consideração às possibilidades didáticas para uma pedagogia multicultural crítica, conforme as orientações e reflexões de Neira (2006; 2007) e Neira e Nunes (2006; 2009a) e tendo em vista o pouco tempo que nos restava até o final das aulas, bem como a necessidade de discutir paralelamente à tematização das práticas corporais a existência e condição dos espaços públicos de lazer no bairro, tomamos algumas decisões. Optamos, professora e

pesquisadora, por desenvolver o trabalho com o futebol focando na desestabilização de qualquer relação de poder identificada e na ampliação do conhecimento sobre o esporte visto na televisão, na valorização das experiências construídas e aprendidas na rua e na produção coletiva de uma forma de jogar futebol que se pautasse em processos democráticos e na participação de todos. Tudo isso, tomando por base as ideias, conflitos e compreensões manifestadas pelas crianças.

Em outro momento, ao retomar os conhecimentos acerca do futebol, mais uma vez, algumas crianças mencionaram que é brincar com a bola, seja com os pés ou com as mãos. A professora destacou que esse futebol com as mãos era diferente do que ela conhecia e devolveu a pergunta à turma: vocês já viram futebol jogado com as mãos? Algumas crianças responderam que não.

Pérola continuou sua provocação: quando usa as mãos é por quê?

Várias crianças falaram ao mesmo tempo para explicar. Até que Mateus levantou-se e disse: é o goleiro.

Nesse dia, a professora levou dois cartões, um vermelho e um amarelo, confeccionados com cartolina, para discutir o uso deles no futebol, já que foram mencionados pelas crianças anteriormente. Em meio à discussão sobre o uso das mãos no jogo de futebol, após a fala de Mateus, alguns notaram os cartões na mão da professora. Ela aproveitou e questionou: quando se usa o cartão no futebol?

Mateus respondeu: quando derruba um.

Felipe completou: quando mostra o vermelho, tá expulso.

Pérola aproveitou para aprofundar a discussão: e sai de onde?

Algumas crianças respondem: do campo.

Mais uma vez, várias crianças quiseram falar sobre o que conhecem a respeito do uso dos cartões no futebol e a fala paralela prejudicava a nossa compreensão. Pérola, explicitando essa situação às crianças, aproveitou a oportunidade para implementar uma regra: “para falar tem que levantar o dedo, ou levará cartão vermelho”. Nesse caso, ela explicou que o cartão vermelho seria uma punição à infração a uma regra de convivência, o respeito ao direito de todos em se expressarem e serem ouvidos.

Mateus levantou o braço e complementou o que estavam discutindo: se derrubar, vai levar cartão amarelo ou vermelho.

Pérola interveio no sentido de ampliar esses conhecimentos: o primeiro vai ser amarelo, o segundo vai ser vermelho.

A pesquisadora questionou: o amarelo significa o quê?

Algumas crianças levantaram o braço e iniciaram a fala imediatamente, provocando uma dificuldade de compreensão aos que ouviam. Pérola levantou o cartão amarelo e mostrou a essas crianças que falaram ao mesmo tempo: vocês não respeitaram a regra e levaram cartão amarelo, o próximo será o vermelho. A intenção não era expulsar nenhuma das crianças da conversa, ou da classe, e isso não ocorreu, ela utilizava os cartões para explicar o seu uso e simultaneamente promover uma organização das falas das crianças, de modo que elas atuassem conscientemente diante da necessidade de falarem uma por vez. O desrespeito a essa regra, implicava o funcionamento do “jogo”, o diálogo e a ampliação dos conhecimentos sobre o futebol.

Fernando levantou a mão e aguardou a autorização da fala pela professora, quando as demais crianças estavam em silêncio: se chutar, leva vermelho (o menino se referia a chutar uma pessoa, um jogador).

Pérola considerou: se chutar duas vezes. Na primeira vez, anota o nome e leva o amarelo. Se fizer de novo, leva vermelho.

Felipe contribuiu: quando dá carrinho forte, leva vermelho.

Desconhecendo o termo “carrinho” aplicado no contexto do futebol, a professora solicitou: mostre o que é carrinho forte. O menino executou o movimento em que o jogador se lança sentado no chão, tocando suas pernas na perna do adversário, que estaria em pé, dificultando seu equilíbrio e o controle da bola.

Nesse momento, a pesquisadora identificou a necessidade de associar a discussão sobre uso dos cartões ao fato de o jogador provocar lesões nos adversários e completou: se a ação provocar um machucado forte, leva cartão vermelho.

Camila interferiu lançando outra questão à discussão sobre o futebol: os homens jogam e as mulheres ganham. Alice aderiu à fala em valorização às mulheres no futebol e completou: os homens são assim (apontou o dedo polegar em direção ao chão, indicando inferioridade) e as mulheres são assim (apontou o dedo polegar para cima, indicando superioridade).

E recomeçou o falatório de meninas e meninos, relatando jogadas e medindo forças. Júlia levantou-se e explicou empolgadamente como se faz um gol: pega a bola e chuta naquele negócio branco. Com as demais crianças já atentas à explicação da menina, a pesquisadora questionou: qual o nome daquele ‘negócio branco’?

Uma criança respondeu: gol.

A pesquisadora explicou: é a trave.

Iniciou-se mais uma série de relatos de gols, machucados provenientes de jogadas e saídas de campo em virtude dessas contusões, assistidos em jogos exibidos na televisão e criados pelas próprias crianças. Pérola aproveitou esses relatos para explicar que quando um jogador sai de campo em virtude de um machucado, o time tem o direito de colocar outro em seu lugar. Porém, se o jogador sai de campo porque quebrou regras, ninguém pode entrar em seu lugar e seu time fica com um a menos, o que caracteriza uma desvantagem em relação ao time adversário.

Felipe trouxe outra informação: tem que ter o goleiro para defender. Se o goleiro não defender, faz gol.

Após valorizar a informação do garoto, voltamos ao assunto do uso dos cartões. Em consideração à afirmação inicial de Alice a qual dizia que as meninas seriam as técnicas e mostrariam o cartão, a pesquisadora questionou: quem mostra o cartão? Algumas crianças respondem: o juiz.

Felipe se manifestou mais uma vez: se der carrinho e não derrubar o jogador, não leva nenhum cartão. Mateus complementou: e se cair sozinho, também não leva nenhum cartão.

Percebemos, então, que as crianças cruzavam diversas informações acerca da dinâmica de um jogo de futebol profissional, apresentando os diversos conhecimentos que já possuíam a respeito. Sem podar suas manifestações, seguimos o fluxo das informações que elas apresentavam, realizando os necessários ajustes e questionamentos. Nesse sentido, as intenções iniciais ao tematizar o futebol foram redimensionadas. A partir de então, sob as justificativas já expressas, decidimos por abordar a manifestação corporal futebol, entre o que se manifesta no bairro e na televisão, visando ampliar os conhecimentos iniciais e paralelamente valorizar as práticas vivenciadas no bairro permitindo a ressignificação. Ou seja, a elaboração e reelaboração ao modo das crianças, das técnicas corporais conhecidas ou a criação de outras.

Desse modo, apoiadas na perspectiva do currículo multicultural crítico, buscamos enfatizar a leitura da gestualidade implícita nas manifestações corporais. Isso implicou promover a interação coletiva, a reorganização e a discussão sobre outras possibilidades de vivência, sempre acompanhadas da devida interpretação, tal como sugere Neira (2011).

Diante da quantidade de conhecimentos já expressos e debatidos com a turma, a pesquisadora questionou: se organizarmos um jogo de futebol na turma, como vai ser? O que tem que ter? Alice deu sua sugestão: bota um monte de cadeira ali. As meninas são as técnicas e os meninos jogam.

Dessa vez a ideia de Alice não foi aceita pelas demais meninas da turma. Imediatamente elas negaram e disseram que queriam jogar. Alice pediu para falar: tem que ter o técnico. Pérola buscou entender o que era o “técnico” na compreensão da menina: o técnico faz o quê? Alice explicou: quando o goleiro perde, ele dá cartão amarelo ou cartão vermelho. Pérola tentou mais explicações por parte da menina: é o técnico quem faz isso? Alice respondeu: é. Ele tem um apito.

Ao perceber certa confusão na compreensão das funções de técnico e juiz no jogo de futebol, a professora adentrou nessa discussão buscando identificar e dialogar com os conhecimentos das crianças, ao mesmo tempo em que promovia o debate entre elas para esclarecer melhor algumas noções que mencionaram. Nesse sentido, percebemos que a compreensão confusa a respeito das funções de técnico e juiz não era apenas de Alice, mas de várias crianças. Explicamos que a função de um técnico, ou técnica, é organizar o time, discutir as jogadas, orientar os jogadores antes e durante a disputa. Já o juiz, ou juíza, tem a função de prezar pelo respeito às regras do jogo e organização da partida, fazendo uso do cartão e do apito para se comunicar com os atletas.

Mateus pediu a palavra e sugeriu que o jogo da turma fosse dividido em um time de meninos e outro de meninas. A pesquisadora questionou sobre a opinião das demais crianças a respeito. Aos poucos, levantaram as mãos sinalizando concordância e ficou decidido pela turma que o primeiro jogo seria entre o time dos meninos e o das meninas. Na sequência da organização do primeiro jogo dividido em times, outras propostas foram feitas.

Alice destacou que precisaríamos de uma pedra para desenhar as listras no chão e das traves, que seriam as marcações do campo e o local em que fariam o gol. As crianças sugeriram ainda que jogassem com a presença do juiz e evidenciaram a necessidade de usarem cartões e apito. Além disso, Alice se lembrou do goleiro e a turma acatou que cada time tivesse um representante para essa função.

Pérola cuidou para que todas as sugestões das crianças fossem efetivadas e diante da necessidade de várias delas quererem ocupar as funções de goleiro e juiz, organizou uma votação, nos mesmos moldes das ocorridas anteriormente. Dessa vez, a professora pontuou a necessidade de cada criança votar apenas uma vez e após anotar os nomes de cada criança interessada, deu um tempo para que as colegas pensassem e decidissem em quem votar.

Foram eleitos uma goleira para o time feminino, um goleiro para o time masculino e Alice foi eleita para ser a juíza da partida. É importante destacar que desde o início a menina demonstrava interesse por essa função e, ao ser eleita, demonstrou bastante alegria “para dar cartão vermelho e amarelo”, conforme ela própria justificou.

Antes de irem para o jogo, a professora retomou, com o auxílio das crianças, as funções da juíza e dos goleiros. Observamos uma melhor definição dessas funções na compreensão da turma. Pérola conferiu a disponibilidade da quadra e conduziu as crianças para a vivência. Como a quadra da escola já trazia as marcações no chão e as traves, não foi necessário utilizar pedras para sinalizar, conforme a sugestão de Alice. Entretanto, a proposta da menina serviu para identificarmos os procedimentos do futebol no bairro, na experiência das crianças.

Em geral, para a realização do jogo, utilizamos os conhecimentos trazidos pelas crianças nos momentos anteriores. Atuamos com regras básicas: o uso somente dos pés, por parte de jogadores; a possibilidade de utilização das mãos, por parte de goleiro e a impossibilidade de provocar quedas e agressões nos colegas. Apesar de Alice ter mencionado a necessidade das marcações no chão, não trabalhamos com a limitação do campo. Assim as crianças puderam se locomover por todo o espaço da quadra, mesmo ultrapassando as linhas limites, já que percebíamos a turma num momento de exploração e experimentação do jogo com modificações, conforme as percepções trazidas por cada uma delas de suas vivências extraescolares em interação com o que foi aprendido ou ressignificado durante as aulas.

Durante a vivência, as crianças participaram ativamente e envolveram-se no jogo. Não foi necessário explicar em que consistia o futebol, seus procedimentos, dinâmica de jogo, pois as crianças traziam essa informação, a professora destacou apenas, em que lado cada time deveria fazer o gol. Percebemos motivação semelhante entre meninos e meninas, jogadores, goleiros e juíza. Esta, mesmo com a limitação na sua capacidade de locomoção, circulava ao redor da quadra tentando acompanhar as jogadas, apontando as faltas. Quando ocorria algo e a juíza não atuava, ou tinha dificuldades para isso, as crianças imediatamente chamavam a professora e a pesquisadora para auxiliarem na organização. Nessas ocasiões, tomamos o cuidado de compreender o que estava sendo solicitado pelo grupo e esclarecer que a juíza é quem tinha o poder de decidir sobre aquilo, auxiliando-a nessa decisão.

Mesmo assim, Alice apresentou o cartão vermelho por conta própria, ao observar uma colega que empurrava um jogador adversário. Carlos foi puxado pela camisa e várias crianças o auxiliaram a levantar-se, como também a chamar a atenção da juíza. Por vezes, tivemos que interferir no jogo visando esclarecer a impossibilidade de jogadores pegarem a bola com as mãos e a levarem para próximo da área adversária para tentar o gol, como faziam algumas meninas, motivando forte reclamação dos meninos.

No decorrer do jogo, as próprias crianças decidiram incluir mais uma pessoa no gol, formando uma dupla para essa função em cada time. Isso foi motivado pelo tamanho das

traves, que era demasiadamente grande e dificultava as defesas. Como nos demais momentos durante o trabalho com o futebol, a professora se manteve aberta para acatar as sugestões das crianças sobre o funcionamento do futebol que jogavam.

Num dado momento, uma menina retirou-se do jogo e reclamou à juíza que ninguém a deixava se aproximar da bola. Por sua vez, Alice paralisou o jogo com um sinal do apito e chamou todas as crianças. Apoiamos a iniciativa da menina e auxiliamos a aproximação da turma para discutir o problema. Alice explicou: as meninas e os meninos não deixaram Camila pegar a bola. Logo, as crianças que jogavam retrucaram: ela fica parada. Alice olhou para a colega e decidiu: se Camila ficar parada, eu dou cartão vermelho para ela.

Intervimos para confirmar essa proposição de Alice e assim ficou combinado com toda a turma. As crianças retomaram o jogo ouriçadas, até porque anunciamos que o tempo que tínhamos para a atividade estava acabando. Apesar da intensa participação de muitos, percebemos que quatro crianças se retiraram no decorrer do jogo, sendo que uma delas resistiu em participar desde o início.

Durante todo o processo, a professora atuou em constante diálogo com as representações, conhecimentos e proposições apresentadas pelas crianças, consolidando uma pedagogia nos moldes sugeridos por Larrosa (2006), que partiu “do real ao impossível”. Ou seja, uma pedagogia que partiu das práticas e representações iniciais das crianças a uma prática imprevisível, inicialmente, e por ser imprevisível, não apreendida como “plano” de trabalho, abria-se ao que inicialmente poderia ser considerado impossível, conforme as reflexões do autor. Ao considerar as crianças como sujeitos de todo o processo, as ações didáticas desenvolvidas respeitaram o que elas apresentavam e desenvolveram-se em direção a um ponto não imaginado, não definido a priori, nem ao menos vislumbrado como objetivo. As ações didáticas se encaminharam para o que apareceu como proposição ou problema no diálogo com as crianças sobre a prática corporal estudada.



Figura 21: menina participando do jogo de futebol Figura 22: Crianças vivenciando o jogo.

No retorno para a classe, as crianças expressaram ter gostado da experiência e relataram entusiasmadamente suas jogadas e os gols. Nesse momento, não expressaram rivalidade, nem focaram suas falas em quem ganhou ou perdeu, o enfoque era no jogo, na experiência de jogar e de ser juíza. Aproveitando as falas, buscamos trabalhar com a percepção do resultado do jogo.

A pesquisadora questionou: quantos gols as meninas fizeram?

Elas responderam: 2 (dois).

A pesquisadora continuou: quantos gols os meninos fizeram?

Meninos e meninas responderam: 0 (zero).

A pesquisadora, então buscou sintetizar: quanto foi o jogo?

Várias crianças responderam: 2 a 0.

A pesquisadora, buscando utilizar expressão comumente usada no contexto do futebol ao se mencionar o resultado de uma partida destacando o vencedor, questionou quem ficou com a vantagem: para quem?

As crianças responderam e as meninas festejaram: meninas! Meninas!

A pesquisadora perguntou ainda se as crianças gostaram do jogo. A maioria delas respondeu que sim e logo questionaram quando iriam jogar de novo. Perguntamos também à Izabel, goleira do time feminino e que havia resistido em participar do trabalho com o futebol num primeiro momento, a sua impressão sobre o jogo. A menina que defendeu ativamente todas as ameaças de gol, respondeu satisfeita que gostou. Pérola aproveitou o momento para parabenizá-la pela participação.

Já na classe, a professora confessou que aquela era a segunda vez, no ano, em que utilizavam a quadra. A primeira vez foi quando trabalharam sobre a copa, entretanto, ela mesma destacou a relevância dessa segunda experiência: dessa vez foi melhor. As crianças se posicionaram em concordância. Fora da discussão com a turma, a professora informara que sentiu bastante dificuldade em conduzi-los quando trabalharam o futebol na época da Copa. Isso porque não fizeram nenhuma discussão sobre a prática e, enquanto professora, atuou direcionando todos os procedimentos do jogo, sem considerar as experiências anteriores que constituem a compreensão que as crianças têm do jogo.

Segundo Pérola, a turma não conseguia jogar e se envolver. Enquanto ela própria fazia essa comparação com a experiência anterior, ressaltava a importância do diálogo com os conhecimentos que as crianças possuem advindos de suas experiências extraescolares e como

esse diálogo contribui para o envolvimento delas na atividade e no próprio processo de ampliação do conhecimento.



Figuras 23 e 24: as crianças discutindo sobre a experiência vivenciada com o futebol

Em roda de conversa, Pérola retomou a vivência e os conhecimentos trabalhados com as crianças, comparando a vivência que acabavam de realizar com a anterior, quando faziam alusão à Copa: dessa vez teve o quê?

As crianças mencionaram: juíza, bola, apito, goleiro, cartões.

Pérola provocou a reflexão delas a respeito de como a experiência foi construída: quem deu a ideia para organizar o jogo?

Diante dessa pergunta, cada criança que atuou fazendo sugestões foi levantando o braço e dizendo “eu”. Essa resposta vinha acompanhada de semblantes de alegria e satisfação. Isso motivou a pesquisadora a perguntar a opinião das crianças sobre jogar o futebol daquele jeito e se era naquele formato que brincavam em seus momentos de lazer no bairro. Sobre as formas como jogavam fora da escola, várias foram as experiências relatadas.

Joana: não tem goleiro, não tem apito.

Levi: na minha rua tem.

Carlos: na minha não.

Joana: se for ladeira, a bola cai até lá embaixo.

A pesquisadora provocou mais reflexões: tem trave?

Crianças: Não.

A professora interveio buscando mapear ainda mais a experiência do futebol como prática de lazer no bairro: tem o que?

Alice: pedra

Carlos: Na minha rua pega duas pedras. Bota uma aqui e outra ali (mostrou com as mãos o espaço entre as pedras que funcionavam como traves).

A pesquisadora questionou mais: tem goleiro?

Carlos e Fernando responderam juntos: tem. Fica atrás das pedras.

Em consideração aos relatos de diferentes formas de jogar o futebol no bairro, a pesquisadora destacou que na rua, nos momentos de lazer, cada grupo joga do seu jeito e assim, existem várias formas de brincar de futebol. Nesse sentido, foi ressaltado que o jogo vivenciado na escola era outra forma de jogar que as crianças estavam criando juntas.

Buscando tencionar a reflexão das crianças sobre aquelas que não se envolveram no jogo, a pesquisadora chamou a atenção para o fato de algumas crianças terem saído ao longo da partida, especialmente Rodrigo que não participou desde o início. O menino não explicou o motivo de não ter participado. Observamos que se tratava de um garoto com muita dificuldade de entrosamento, apesar de ter interagido bastante durante o trabalho com o *Hip Hop*. Motivamos as demais crianças a auxiliá-lo e ele combinou de jogar da próxima vez.

Anderson pontuou que por não participar da vivência, Rodrigo ficaria “sem saber”, o que evidenciava que as crianças estavam tomando as experiências com as práticas corporais como parte das aulas, como conhecimento também trabalhado na escola, não restrito ao consumo ou mera atividade recreativa. Após aquele dia, Rodrigo deixou de frequentar a escola e, posteriormente, recebemos a informação de que sua família precisou mudar-se de bairro por ter um de seus integrantes ameaçado de morte por outros moradores.

Em momento de discussão e planejamento, consideramos as atividades até então desenvolvidas e os conhecimentos apresentados pelas crianças e decidimos, num próximo momento, com respaldo nas perspectivas dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, tencionar a valorização do futebol como manifestação da cultura popular. Ou seja, as experiências que as crianças traziam das suas práticas de lazer com o futebol no bairro, bem como estimular maior interação entre meninos e meninas. Para tanto, definimos alguns parâmetros nos quais basearíamos a discussão e a vivência:

- Como se dava a escolha dos integrantes de cada time;
- Como se identificava visualmente cada time;
- Quais eram as regras;
- A existência de arbitragem;
- Como agiam quando aconteciam problemas, quedas, empurrões, carrinhos, etc.
- A existência do goleiro;

O objetivo era ampliar os conhecimentos acerca do futebol jogado na rua, especificamente naquele bairro, e viabilizar a discussão de sua relação com o futebol profissional, transmitido pela televisão. Desse modo, para a vivência seguinte, em

consideração aos relatos já mencionados, levamos pedras que pudessem marcar o espaço destinado ao gol em cada equipe. Assim que as viram, as crianças perguntaram se iríamos jogar futebol. Chegado o momento, a professora explicou que, naquele dia, o jogo seria vivenciado com o propósito de utilizar a mesma organização que alguns deles já utilizavam em suas brincadeiras fora da escola. Pérola perguntou como as crianças dividiam os times e propusemos que daquela vez meninos e meninas participassem juntos numa mesma equipe. As crianças informaram o procedimento para a divisão do time, em que duas crianças são as responsáveis por escolher um a um, cada integrante, de modo que a vez de escolha dá-se alternadamente. E assim foi feito.



Figuras 25 e 26: as crianças se organizando para a vivência do futebol conforme as experiências no bairro

Para identificar as equipes, Alice sugeriu que utilizassem os coletes de material TNT e viseiras de EVA confeccionadas pela professora e utilizadas em atividade externa à escola, para identificar os dois times, o que foi acatado pela professora. O jogo ocorreu na quadra da escola, porém o espaço foi redefinido em virtude da utilização desse local por outra turma e cada uma utilizou metade do espaço. Para esse jogo, conforme a organização utilizada pelas crianças na rua, cada equipe escolheu um goleiro e não houve a presença do juiz. Alice, dessa vez, candidatou-se a goleira de sua equipe. Antes de iniciar o jogo, retomamos com as crianças as regras conforme o que foi discutido na vivência anterior.

Mais uma vez, as crianças se envolveram e todas participaram. Porém, percebemos dificuldades quanto à dinâmica do jogo: algumas crianças saíam com a bola do espaço demarcado; algumas meninas continuavam a segurar a bola com as mãos e correr, carregando-a até outro local em que quisessem iniciar a jogada com os pés. Muitas crianças se amontoavam ao redor da bola e, conseqüentemente, acabavam machucando-se.



Figuras 27 e 28: as crianças jogando futebol na quadra

Propositalmente, deixamos que as confusões ocorressem, para posteriormente discutilas coletivamente. Ao final do jogo, Pérola conversou com a turma e questionou se gostaram da experiência de jogar meninos e meninas no mesmo time. Algumas crianças disseram que não e justificaram em virtude dos empurrões ocorridos na disputa pela bola, quando os meninos saíam em vantagem. Essa justificativa abriu espaço para que a turma discutisse os problemas daquele jogo.

Fernando: Júlia fez carrinho.

A pesquisadora questionou: fazer carrinho é legal?

Várias crianças responderam: não. Machuca.

Algumas crianças continuavam a reclamar. A professora questionou o motivo das reclamações, destacou os problemas ocorridos e o fato de terem descumprido as regras combinadas antes do jogo. Uma criança justificou que aquilo tinha ocorrido devido à ausência do juiz naquela partida. A justificativa nos mostrava que as crianças estavam compreendendo melhor o papel que cada profissional exerce no jogo de futebol assistido na televisão, do qual elas traziam referências, apesar das confusões iniciais.

Porém, o desrespeito às regras combinadas no grupo em virtude da falta de alguém com poder de punição levou a professora a pontuar a necessidade de cada criança agir respeitando as normas coletivas em favor do bom funcionamento do jogo, ou de cada um agir justamente. Como as crianças utilizaram os coletes, a professora também destacou a necessidade de cuidado com o material e a responsabilidade com o que é de uso coletivo, fazendo um paralelo com a utilização de espaços públicos de lazer, como as praças, um tema também trabalhado ao longo do projeto.

Em outro encontro, Pérola buscou discutir com as crianças as diferenças e similaridades entre o futebol a que elas assistiam na televisão, o que elas jogavam em suas experiências de lazer no bairro e aquele que estavam construindo coletivamente na escola. A

professora destacou que o que se via na televisão era a atuação de profissionais, que jogavam como profissão, passavam por um processo de formação, ou treino, tinham obrigações a cumprir, como também tinham direitos trabalhistas como salário, férias, contrato e carteira de trabalho.

A discussão sobre a profissão jogador de futebol era importante porque distinguia fundamentalmente o sentido do jogo que permeava as práticas infantis, daquele que as crianças acessavam pela televisão, ainda que isso também integrasse suas experiências de lazer. A professora levantou a discussão do profissionalismo em associação aos direitos do trabalhador, pois ao longo do ano vinha trabalhando os documentos que asseguram direitos dos cidadãos, que envolvem a assinatura como representação da identidade. No decorrer da discussão, Pérola contou com a participação de algumas crianças que, ao compreenderem o futebol na dimensão do trabalho, contribuía com suas inferências, como Alice ao concluir a necessidade de férias do jogador de futebol: ele não é de ferro, nem de pau.

Essa discussão abriu caminhos para abordarmos outros profissionais que participam de um jogo de futebol e que foram mencionados pelas crianças ao longo do trabalho. Diante do questionamento sobre quais eram, as próprias crianças responderam: técnico, juiz, goleiro. O que foi complementado pela professora: aqueles que seguram a bandeira. Além de outros que não discutimos por não interferirem diretamente no jogo.

Após essa discussão, exibimos dois vídeos que mostravam trechos de jogos de futebol profissional. Um apresentava um jogo masculino da seleção brasileira e outro, a seleção feminina. Durante a exibição, as crianças se mostraram bastante atentas, acompanharam as jogadas e vibraram com os gols. A professora apontou cada profissional cuja atuação tínhamos discutido. Ao final dos vídeos, ela discutiu os aspectos pontuados com as crianças:

Pérola: como é o jogo de vocês? É igual?

As crianças respondem em coro: “não” e citam os elementos, locais e aspectos que caracterizam o futebol que vivenciam no bairro: a pedra, a rua, a calçada.

Pérola continuou: vocês precisam de técnico?

Fernando respondeu: não.

As crianças passaram a descrever o jogo anterior e a explicar o futebol que praticam. Ao falarem sobre as regras, evidenciaram que o futebol “da rua” também tem suas regras e que precisam ser respeitadas. Várias crianças se mostram chateadas pelo fato de algumas meninas não cumprirem a regra de não poder pegar a bola com as mãos, com exceção do goleiro, e pediram que a professora lhes explicasse isso mais uma vez.

Considerando as diferentes vivências realizadas e a preponderância das representações associadas ao futebol hegemônico, apreendidas por meio da televisão, a pesquisadora sugeriu retomar as regras combinadas e construídas coletivamente e que valeriam nos jogos da turma, construídos a partir das ressignificações ao longo do processo. Conforme Neira (2011), o currículo multicultural crítico com as práticas corporais investe nessa dinâmica e valoriza a experimentação dos diferentes formatos das manifestações corporais estudadas. Além disso, oferece condições para que as crianças experimentem as alterações possíveis, a fim de que possam vivenciar diferentes papéis sociais e elaborar seus próprios produtos culturais.

A professora conduziu a definição do regulamento que contou com intensa participação e seguindo as sugestões das crianças, registrou:

- Não pegar a bola com as mãos, só o goleiro;
- Não fazer carrinho;
- Não pode derrubar;
- Não pode bater a cabeça no outro colega;
- Se machucar a ferida, tem que pedir desculpas e não joga mais;
- jogo com juiz/a, apito e cartões.

As regras construídas pelas crianças faziam enfrentamento às situações que haviam vivenciado no jogo e expressavam suas compreensões sobre a funcionalidade de um regulamento no sentido de contribuir com sua organização e funcionamento, bem como proteger a integridade física dos participantes. Como criação das crianças, a construção desse regulamento consistia, para nós, um instrumento de avaliação, em que pudemos verificar a ampliação no conhecimento que expressaram inicialmente sobre o futebol. Também, o posicionamento ativo das crianças diante da organização da brincadeira, evidenciou a ressignificação dos conceitos da prática oficial e da prática “da rua”, na constituição de outra prática que seguia o propósito de fruição e bem estar, respeitando os anseios e condições do grupo.

Na aula seguinte, a professora trouxe um cartaz contendo as regras do jogo construídas e vivenciadas pelas crianças. Após a leitura, debateu mais uma vez cada uma delas. Nesse momento, também surgiram novos conceitos pertinentes ao contexto do jogo e que antes não tinham sido trabalhados nem mencionados, como o do termo “falta”, apresentado por Fábio.



Figura 29: as crianças discutindo as regras e procedimentos do jogo de futebol ressignificado por elas

Em meio à discussão, as crianças lembraram uma situação que ocorrera na vivência anterior e era uma infração à regra, mas que ainda não haviam sido discutidas, as penalidades. Conversamos sobre pegar a bola com as mãos e transitar com ela antes de chutá-la. As crianças que já compreendiam a dinâmica do jogo consideravam tal atuação injusta. A professora lembrou que, no jogo oficial, somente o goleiro pode pegar a bola com as mãos. Assim, o grupo decidiu, para essa infração, aplicar a penalidade do cartão vermelho, expulsão.

Pérola sugeriu que mais uma vez os times fossem compostos por meninos e meninas. As crianças acataram a ideia, com exceção de Fábio. O menino, que não estava presente na aula anterior em que toda a turma vivenciou o futebol e discutiu, dentre outras questões, a participação da mulher no jogo, rejeitou a possibilidade de jogar com as meninas e sugeriu que só os meninos jogassem e as meninas assistissem.

A professora questionou a posição de Fábio junto à turma: não existe futebol de meninas não?

Em coro, as crianças responderam de imediato: existe.

Pérola perguntou a Fábio por que ele achava que as meninas não deveriam jogar e o menino respondeu que nunca viu mulheres jogando na televisão. A fala de Fábio, mais uma vez nos evidenciava o quanto a programação da mídia televisiva era responsável pelas representações e identidades das crianças. O fato de algo não aparecer na TV simbolizava, em certo modo expresso na compreensão das crianças, a sua inexistência.

Estava evidente para nós que, para tencionar a constituição de outras representações e identidades mais democráticas, era necessário “presentificar” relações e/ou manifestações não presentes nos canais de televisão aberta e nos veículos de transmissão de informações mais populares. Assim, o que já era nosso esforço desde o princípio do Projeto Identidade com a

cultura corporal no sentido de viabilizar a ressignificação das representações a partir de ações didáticas que fortaleciam outras formas de interação com o conhecimento, com as pessoas e com as produções culturais, tornou-se uma busca mais intensa.

Pérola recordou a vivência do dia anterior em que jogaram meninos e meninas, bem como o vídeo de um jogo com participação da seleção brasileira feminina de futebol. Além disso, discutiu a inserção das mulheres no mercado de trabalho e sua participação cada vez mais ativa na vida social, inclusive nos cargos de governo, citou a atual presidenta e destacou que tudo isso se deu ao longo dos anos, “antigamente, as mulheres não participavam, mas hoje elas participam de tudo”. Diante disso, Fábio se convenceu da possibilidade. Para dividir os grupos, a professora solicitou às crianças que procedessem como na vivência anterior, conforme faziam em suas brincadeiras de futebol e seguiu tal formato em que duas pessoas são as responsáveis, cada uma por “tirar” o seu time, ou seja, escolher os colegas para integrar sua equipe.

Após divididas as duas equipes, Pérola informou que cada uma ficaria sob a responsabilidade de uma de nós. Naquele dia, propositalmente professora e pesquisadora foram vestidas com camisas de equipes de futebol, Pérola vestiu a do Brasil e a pesquisadora a do Sergipe. As próprias crianças, influenciadas pelas cores das camisas que vestíamos, denominaram nomes para os times: Brasil e Flamengo.

A camisa oficial do Club Sportivo Sergipe possui as cores vermelho e branco, que lembra as cores oficiais do Clube de Regatas Flamengo, vermelho e preto, time do Rio de Janeiro. Ao suspeitar do desconhecimento das crianças acerca dos times locais, que têm pouca visibilidade na mídia televisiva, a pesquisadora destacou que vestia a camisa do Sergipe e aproveitou a oportunidade para falar da existência de clubes locais de futebol profissional. As crianças não expuseram qualquer conhecimento a respeito, nem relataram torcer para algum deles ou ir aos estádios. Ao contrário, os relatos de torcida eram sempre em relação a grandes times da região sudeste do país e à seleção brasileira.

Quando a pesquisadora evidenciou a camisa que usava, as crianças logo identificaram a marca do banco Estadual. Explicamos que ali se tratava do patrocinador e sobre a função de um patrocinador num time, o que justificava o aparecimento da marca nas camisas. As crianças ouviram, mas não se posicionaram a respeito. Logo após essa conversa, o time que teria o nome de Flamengo decidiu mudar para Sergipe e as crianças passaram a gritar entusiasmadamente os nomes de seus times: “Brasil”, “Sergipe”.

Seguindo na organização do jogo proposta pelas crianças, a professora confirmou a presença do “juiz ou juíza” naquela partida. Pérola propôs que dessem oportunidade a quem

ainda não havia vivenciado aquela função, já que várias delas queriam. Em consideração à quantidade de crianças desejosas de desempenhar tal função, a pesquisadora sugeriu a possibilidade de terem duas crianças, um menino e uma menina, e destacou que a turma tinha poder para isso, uma vez que eram os próprios quem estavam a construir as regras do jogo.

Tatiana reforçou essa ideia e propôs que uma criança seria a responsável pelo apito e a outra pelo uso dos cartões. Pérola organizou uma votação para decidir a respeito. Houve quem não concordasse, mas venceu o jogo com dois juízes. Cada time escolheu entre si o seu goleiro e prepararam as vestimentas de identificação, com auxílio da professora.

Mais uma vez, decidimos utilizar o espaço da quadra, que estava livre. Ao chegar ao local, a professora teve o cuidado de explicar a cada uma das equipes o seu lado do campo e local em que deveriam fazer gol. Utilizamos o espaço completo da quadra e as traves já existentes.

Dessa vez, Alice atuou como jogadora, por isso sugerimos à sua equipe que alguém a auxiliasse durante o jogo, o que não ocorreu e motivou o abandono. Em pouco tempo, Clara também deixou o jogo. Com exceção das duas, as demais crianças participaram ativamente e pouco precisamos intervir. De todo modo, a professora se manteve bastante atenta, apoiando as ações dos dois juízes ao longo da partida, conforme as regras combinadas.

Isso se tornou especialmente necessário quando Fábio derrubou um colega e recebeu o cartão vermelho. O menino não aceitava a ideia de ter que se retirar do jogo. Pérola precisou conversar e retomar todas as regras criadas coletivamente, contextualizando o motivo pelo qual cada uma delas surgiu e a importância de respeitá-las. Porém, observamos certo avanço quanto ao desenvolvimento do jogo, as meninas que antes pegavam a bola com as mãos já não mais o faziam e as crianças se espalhavam melhor pela quadra, permitindo melhores condições de locomoção e causando menos acidentes, choques e empurrões.



Figuras 30 e 31: crianças jogando futebol



Figuras 32 e 33: crianças jogando o futebol

Com alguns minutos de jogo as crianças começaram a reclamar do cansaço. Após algum tempo de descanso, Pérola retomou a discussão sobre as regras e os casos de infração surgidos ao longo do jogo. Também comentou sobre os avanços do grupo no sentido de uma participação mais condizente com as regras criadas e que permitiram melhores condições de jogo. Considerando esse aspecto, das condições de participação no jogo, questionamos Alice e Clara o motivo de terem se retirado.

Alice imediatamente respondeu: não me deram a bola.

Buscando incitar na menina uma atitude mais ativa, a pesquisadora provocou-a relembrando o que ela própria, quando juíza noutra vivência, decidiu sobre essa justificativa dada pela colega Camila: você lembra o que você disse sobre isso da outra vez?

Alice, que havia dito à colega que deveria correr atrás da bola e não ficar parada esperando, respondeu: mas eu não pude.

A pesquisadora, buscando favorecer a reflexão, continuou a questionar: por quê?

Alice explicou: porque eu não conseguia correr.

Sem desconsiderar sua limitação de locomoção, a pesquisadora provocou-a mais uma vez: você tem uma sugestão de como a gente poderia fazer para você se movimentar melhor.

Imediatamente Alice respondeu: alguém me dá a mão e fica correndo comigo.

A intenção era justamente essa, incitar em Alice, como nos demais, o desejo e poder de construir sua história conforme suas perspectivas, necessidades e anseios, de modo que ela se sentisse também responsável por si própria, atuando na efetivação de seus direitos. Seguindo a sua sugestão, a professora perguntou quem ela gostaria que a auxiliasse. Ela sugeriu uma das colegas que se prontificou a ser sua parceira no jogo.

Em relação à Clara, esta justificou não ter conseguido correr porque seu pé estava doendo e mostrou o sapato que já fazia calo no pé. Pérola sugeriu que ela tirasse o sapato para

ficar confortável e não perder aquela oportunidade de vivência, de aprendizagem. Durante essas discussões, as demais crianças descansavam deitadas, mas ao mesmo tempo participavam ouvindo e dando suas sugestões.



Figura 34 as crianças descansando após o jogo



Figura 35: Alice e sua companheira no jogo

No retorno ao jogo, todas participaram e não houve problemas que necessitassem de discussão. Na classe, a professora questionou Alice se a estratégia tinha dado certo, se ela havia gostado de participar como jogadora, ao que ela respondeu afirmativamente. Pérola retomou o placar do jogo e mais uma vez explicou às crianças como aquele resultado seria representado graficamente, auxiliando essa escrita no quadro, por parte de algumas crianças que se candidataram a escrever. Como das demais vezes, a empolgação de meninos e meninas era grande e se manifestava nos relatos de suas jogadas e gols.



Figura 36: crianças comemorando um gol



Figuras 37 e 38: crianças representam graficamente o resultado do jogo

A participação das crianças, durante as discussões e práticas com o futebol, já nos evidenciava a ampliação do conhecimento acerca dessa manifestação. Entretanto, a fala de Fábio a respeito da participação das mulheres nos inspirou reflexões a respeito da necessidade de tencionar um pouco mais essa discussão. Avaliamos a possibilidade de trazer, para o diálogo com as crianças, meninas ou mulheres que tivessem participação ativa no contexto dessa prática cultural e esportiva, fosse como forma de lazer ou profissão. Ao considerar a relevância de tal ação didática na ampliação e ressignificação de conceitos sexistas e preconceituosos no âmbito do futebol, tomamos a decisão de dar prosseguimento à ideia.

No currículo multicultural crítico, é importante ouvir a voz dos sujeitos representantes das diferentes práticas corporais estudadas, de modo que possam expressar suas perspectivas, experiências e pontos de vista no que se refere à sua relação com essa prática (NEIRA; NUNES, 2006). Além disso, a presença de uma mulher envolvida com o contexto do futebol, especialmente em Sergipe, numa realidade relativamente próxima, consistia uma condição que muitas das crianças não identificavam ou chegavam a imaginar. Isso devido à inexistência, ou pouca visibilidade, na mídia televisiva, principal veículo de constituição dos seus saberes a respeito do futebol, além das interações na rua, conforme expressaram desde o início das nossas atividades com o tema.

Esse desafio se apresentava já nos últimos dias letivos. Apesar disso, não esmorecia na professora o desejo de efetivá-lo. Nesse momento, ela já se apresentava bastante confiante nas ações desenvolvidas com objetivo de desestabilizar conceitos aprendidos culturalmente e que subsidiavam atitudes preconceituosas nas crianças e, inclusive, nela própria, demonstrando bastante atenção para as questões de gênero. Pérola, que inicialmente duvidava da possibilidade de efetivação de ações que extrapolassem a organização tradicional da escola, já ousava outras formas de interagir com o conhecimento e defendia a necessidade de

contarmos alguma mulher que pudesse dialogar com as crianças a respeito de sua experiência nesse âmbito.

Imbuída desse propósito, a pesquisadora lembrou-se de uma notícia divulgada na internet acerca de duas moças, irmãs, que acabavam de ser aprovadas no curso de arbitragem de futebol em Sergipe. O fato das moças serem estudantes de Educação Física na mesma instituição em que estudara, criou as condições para a nossa aproximação, pois tínhamos amigos em comum. Ao contatá-las, informamos a respeito do projeto em desenvolvimento, das problemáticas surgidas entre as crianças e da importância do contato com elas, como representantes de um grupo silenciado, “ocultado” na mídia televisiva, à qual as crianças tinham acesso e que constituía suas representações acerca do futebol e da participação da mulher nesse contexto.

As moças ficaram sensibilizadas e aceitaram o convite do encontro com as crianças. Devido às condições pessoais, no dia combinado apenas uma delas compareceu. No último dia de aula, o encontro com a árbitra de futebol foi uma surpresa para as crianças, que puderam fazer perguntas e trocar experiências. Antes da chegada da moça à sala de aula, Pérola tomou o cuidado de retomar a discussão sobre a participação das mulheres no futebol e a visão apresentada por algumas crianças da turma, destacando que iriam receber uma visita para tratar desse assunto. Ao iniciar sua reflexão, a professora destacou a limitação cultural que historicamente tem implicado a participação da mulher no futebol: mulher não podia jogar futebol. Mulher não podia ser juíza.

Porém, antes mesmo que ela concluísse sua fala, as crianças a interromperam identificando o colega que naquele momento era o único a expressar essa compreensão: foi Fábio!

A professora continuou: a gente vai ver se isso é verdade.

Dessa vez, Fernando a interrompeu, apontando o colega: ele também disse que não gosta de mulher.

Fábio só balançou a cabeça em sinal negativo.

A professora provocou-o: então você não gosta de mim?

Mais uma vez Fábio balançou a cabeça negativamente. Olhando para o chão ele confirmava que não gostava.

Suspeitando da inconsistência da atitude de Fábio, uma vez que o menino frequentemente se relacionava tranquilamente com as meninas, apenas com restrições à participação delas em algumas brincadeiras, como o futebol, Pérola disse não acreditar que ele realmente não gostasse de meninas. Sugerindo uma ação em negação a informação levantada

por Fernando, de que Fábio não gostava de mulheres, ela provocou-o: não acredito que ele não goste de mulheres, que não goste de mim. De repente, ele pode se levantar e me dar um abraço.

O menino não titubeou. Levantou-se e a abraçou, como se quisesse deixar claro que o que expressara contra a participação das meninas no futebol não significava que ele não gostasse de mulheres ou não quisesse se relacionar com elas. Durante essa situação, as demais crianças assistiam com atenção e vibraram para que ele levantasse, como também, vibraram com palmas, quando ele abraçou a professora. Após breve conversa com a professora, durante o abraço, Fábio soltou-se convencido em confraternizar-se com seus colegas e passou um a um dando-lhes um beijo e um abraço.

Estímulos como esse, de apoiar a expressão de arrependimento e desculpas, a partir de ações afetuosas, eram constantes por parte da professora. Entretanto, naquele momento do desenvolvimento do projeto, esses já vinham acompanhados de ações didáticas que permitiam uma maior reflexão acerca das atitudes manifestadas.

Sem a intenção de analisar os efeitos de tais manifestações, é importante destacar que Pérola não negligenciava as opiniões e atitudes expressadas, tampouco deixava fora de sua prática os sentimentos seus e das crianças. Manifestava-se com muita sinceridade diante delas, assumindo suas alegrias e tristezas, sorrisos e choros, seguranças e fraquezas, certezas e dúvidas. Isso certamente viabilizava que as crianças se sentissem seguras para expressar suas opiniões e compreensões.

Numa pedagogia influenciada pelo multiculturalismo crítico não há o caminho certo a ser seguido conforme ações sistematizadas *a priori*. É necessário contextualizar as ações e articulá-las conforme as perspectivas de formação almejadas e considerar a constituição identitária dos sujeitos e as relações de poder que permeiam as práticas educativas. Nesse caminho, as compreensões expressas pelas crianças são tomadas como histórica e culturalmente constituídas, configurando as identidades a serem desestabilizadas a partir de ações didáticas criticamente articuladas para esse fim (HALL, 2005).

É importante considerar, conforme Larrosa (2006), que diante do atual contexto político e cultural, já não é possível, ou não é conveniente, crer e pautar a vida numa única verdade, nem tampouco se submeter a uma realidade dada, fixa e definida, posta a injustiça subjacente nas relações de poder que permitem a definição do que é tido como verdade e regula a realidade então definida. Talvez seja a hora de aprendermos uma nova forma de interação com o outro e com os conhecimentos, que se paute por um novo tipo de honestidade: “o tipo de honestidade que se exige para habitar com maior dignidade possível

um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter construído da verdade e pelo caráter poético e político da linguagem” (p. 164).

Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara mais humana, isto é, palpitante e expressiva, que não endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade (LARROSA, 2006, p. 165). (p. 39)

Assumindo uma “cara mais humana”, Pérola demonstrava cada vez mais essa compreensão. Atuava conscientemente em favor da constituição de identidades democráticas ao valorizar e tencionar atitudes de respeito e diálogo entre as crianças e as diferentes concepções que pautavam visões de mundo dos pequenos e dela própria, inclusive para provocar uma reflexão e reorientação de visões preconceituosas e injustas. As crianças já demonstravam perspectivas também mais democráticas e assumiam voluntariamente o papel de defender o direito de igualdade de direito de expressão da diferença.

Em continuidade à apresentação que iniciara, Pérola informou que as crianças receberiam a visita de uma pessoa que trabalhava com o futebol. Alice a interrompeu tentando adivinhar: ah! Já sei! Neymar!

A menina se referia ao jovem jogador do time paulista, Santos Futebol Clube, que ganhara grande fama e visibilidade na mídia por destacar-se em virtude de suas habilidades no esporte. Pérola continuou: não. É uma mulher!

A pesquisadora completou: vocês vão poder fazer perguntas para conhecer mais sobre o trabalho dela.

Imediatamente as crianças começaram a levantar questões que gostariam de fazer à convidada. Entre as crianças que se manifestaram, boa parte eram meninas.

Joana: se ela estuda muito de futebol. Se ela treina.

Alice: se tem confusão no jogo dela. Onde ela mora?

Tatiana: vou perguntar o nome dela.

Com intuito de sugerir outras questões que de algum modo se relacionavam ao que vinha sendo trabalhado, intervimos. A intenção era possibilitar às crianças a visibilidade de outra relação da mulher com o futebol, e com sentido diferente daquele que elas tinham, de lazer.

A pesquisadora sugeriu: se o trabalho dela é fácil ou difícil.

A professora complementou: se ela ganha dinheiro.

A pergunta de Pérola também expressava a intenção de valorizar a mulher num mercado de trabalho tradicionalmente dominado pelos homens. Em meio a essa profusão de questões que expressavam o envolvimento e curiosidade das crianças a respeito do futebol, diante da possibilidade de dialogar diretamente com alguém que participa de um contexto antes acessado apenas pela televisão, a professora pediu para que a convidada entrasse na sala. As crianças, que estavam sentadas em círculo, permaneceram paradas e atentas à entrada da moça. Fábio levantou-se e parou exatamente em sua frente, no centro do círculo, até que tomou um lugar bem próximo à árbitra. As crianças logo identificaram as vestes específicas do esporte, pois a convidada vestia um fardamento completo de arbitragem do futebol.

Alice teceu o primeiro comentário: olha, ela está de chuteira!

Não foi necessário a professora iniciar as questões, pois assim que a moça sentou-se no círculo e antes que Pérola fizesse sua apresentação à turma, uma a uma, várias crianças foram fazendo os questionamentos.

Joana: qual é seu nome?

Árbitra: Amália⁴¹.

Joana: você treina?

Amália: eu treino. Tenho que treinar.

Alice acrescentou: quantas vezes por dia?

Amália: três vezes por semana.

Fábio que a observava atentamente, também lançou sua pergunta: você joga futebol?

Amália respondeu: jogo. Participo de campeonatos e sou árbitra.

Como era a primeira vez que aparecia o termo “árbitra” na conversa com as crianças, a pesquisadora perguntou: vocês sabem o que é ‘árbitra’?

Diante do silêncio que evidenciava o desconhecimento daquele termo, Amália respondeu: é a juíza de futebol. Termo que as crianças conheciam e empregavam para a função da arbitragem. Isso motivou que várias delas explicassem à convidada o conhecimento que tinham a respeito da prática.

Alice confirmou a informação: você é juíza, é?

Amália, motivada pela conversa que tivemos previamente ao encontro, enfatizou a sua participação no contexto do futebol mesmo sendo mulher: sou! Mulheres também trabalham em campeonatos.

⁴¹ Conforme procedimento adotado durante toda a pesquisa, este também é um nome fictício.

As crianças a ouviram atentamente e Amália continuou a explicação sobre sua experiência: tem que estudar muito. Eu estudei, passei no curso. Me formei e agora atuo em vários campeonatos.

Fábio interagiu contando sua experiência de jogar com as colegas. Naquele instante, parecia já convencido da possibilidade de mulheres participarem do futebol, inclusive no contexto esportivo profissional.

Fábio: eu joguei no Felicidade⁴² com minhas coleguinhas.

Ele referia-se à vivência na quadra da escola em anexo. Amália não compreendeu o que o menino dizia e Joana explicou: é. Na quadra. A gente tava treinando.

Amália aproveitou para questionar a turma: vocês gostam de futebol?

Todos gritaram em coro e entusiasmadamente, dizendo que sim.

Alice, percebendo a afinidade de Amália com a turma na identificação com o futebol, bem como seu conhecimento acerca daquela prática, perguntou: você pode ensinar nós a jogar futebol na quadra?

A fala da menina explicitava claramente que, naquela altura do desenvolvimento do currículo multicultural com a cultura corporal, as movimentações do corpo não constituíam mais limites para sua participação nas aulas ou interações em vivências didáticas e/ou de lazer. Alice, que há poucos meses recusava participar de determinadas brincadeiras, brinquedos e atividades que solicitavam movimentos distintos a andar, ousava aventurar-se pelo ainda desconhecido (para ela) universo do movimento corporal.

Isso, certamente, deveu-se ao desenvolvimento de uma pedagogia atenta a suas limitações, porém igualmente reconhecadora de que muitas delas são construções culturais que incorporadas à consciência e subjetividade, da menina e de adultos que conduziam sua educação, fomentavam uma identidade conformada com a incapacidade, em última instância, com o cerceamento de direitos. Na análise cultural, é possível interpretar esse processo como uma barreira cultural que condicionava uma condição subjugada da criança deficiente física em relação a suas condições de lazer, acesso a conhecimentos e, mesmo, a suas possibilidades de expressão por meio do movimento corporal (JHONSON, 2010; HALL, 2005).

O querer vivenciar, querer aprender e expressar isso oralmente por parte daquela criança, diante do outro adulto que conhece o objeto de desejo desse saber, pode ser aqui tomado como a assunção de uma postura ativa na dinâmica cultural em que está inserida.

⁴² O garoto referia-se às dependências da escola que constitui o núcleo Estadual do Centro Educacional Felicidade.

Mais que isso, o pedido de Alice demonstrava a necessidade de professores adotarem, ao longo da prática pedagógica com as perspectivas já assumidas, uma postura de abertura e valorização do sujeito infantil, como aquele que interpela o mundo almejando expressar-se nele, como sugere Larrosa (2006).

Entretanto, apesar de mais duas crianças terem feito o mesmo pedido em outros momentos durante a conversa e de Amália ter se colocado à disposição para tal, infelizmente o fato de aquele dia ser o último dia letivo inviabilizou a vivência. Pois outras atividades de encerramento estavam previstas e o tempo disponível era pouco. Assim, a conversa continuou.

Alice: você tem quantos anos?

Amália: 23 (vinte e três).

Fernando: você ganha dinheiro?

Amália explicou: ganho. Durante o curso que fiz para ser juíza eu trabalhava nos jogos, mas não ganhava. Trabalhava para aprender. Agora eu já me formei, fiz um curso, provas, provas práticas e consegui. Agora que já sou formada, quando trabalho nos jogos, eu ganho.

Enfatizamos que ali se tratava da dimensão do trabalho, o que justificava o direito da árbitra em receber o pagamento pelo exercício de sua profissão. Amália completou informando que trabalhava em campeonatos de adolescentes e adultos.

Fábio interagiu mais uma vez: tia, eu sei jogar também.

As curiosidades e trocas de experiência pareciam ter se esgotado quando a professora pediu para fazer o seu questionamento. Pérola destacou os instrumentos utilizados na arbitragem e perguntou se Amália tinha os seus para mostrar à turma. Amália tirou do bolso os cartões vermelho e amarelo e um apito. Os materiais foram repassados entre as crianças que os tocavam com curiosidade e empolgação, comparando com os que utilizaram nas vivências anteriores.



Figuras 39 e 40: as crianças manuseiam os cartões oficiais de arbitragem

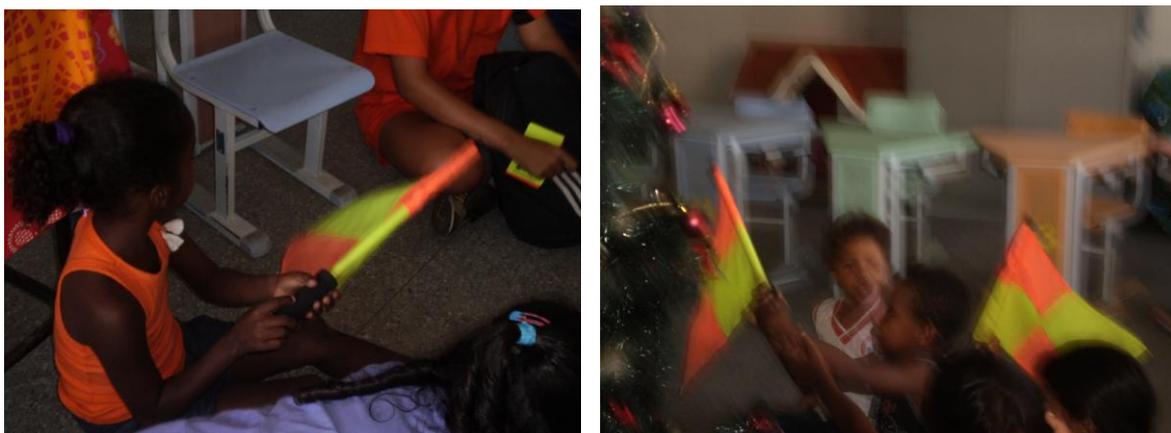


Figuras 41 e 42: idem às duas figuras anteriores

Amália explicou também sobre a existência dos assistentes de arbitragem, os “bandeirinhas”, seu posicionamento e sua função no auxílio ao juiz/a durante um jogo de futebol. Depois disso, mostrou a bandeira utilizada, o que provocou mais entusiasmo entre as crianças.



Figuras 43 e 44: as crianças manuseiam a bandeira utilizada pela equipe de arbitragem do futebol



Figuras 45 e 46: idem às duas figuras anteriores.

Motivadas pela euforia de entrar em contato com aqueles materiais que só haviam visto através da televisão, as crianças relataram suas experiências com o jogo de futebol, falando do que vivenciaram na escola. Alice contou da sua experiência como juíza e da utilização de materiais semelhantes aos apresentados por Amália: eu tinha o apito, tinha cartão.

Amália ouviu os relatos atentamente. Para nossa surpresa e reforçando a análise de que as crianças tinham suas identidades e conhecimentos fortemente marcados pela interação com a mídia televisiva, Alice interrompeu a conversa e perguntou: ela passou no jornal? Questionando a presença da árbitra em programas televisivos. Amália respondeu que não. Pérola preocupou-se em conferir se a garota havia visto alguém fisicamente parecida e Alice não respondeu. Antes que essa pergunta se passasse por uma mera confusão da menina, diante do que identificamos anteriormente, foi possível inferir que a constatação da existência da participação de mulheres no futebol, ali concretamente representada pela árbitra Amália, fez a menina presumir a sua existência/presença/participação na mídia televisiva, veículo que lhes apresentava o mundo e “garantia” a condição de existência de sujeitos, grupos e manifestações culturais diversas.

Em considerações mais amplas, é importante destacar a mídia como mais uma maquinaria que exerce poder sobre a constituição da identidade desde a infância. Isso, mediante as reflexões de Bujes (2000; 2002a) sobre os efeitos de diferentes maquinarias que atuam sobre a subjetividade infantil, expõe a necessidade de práticas educativas no currículo escolar que considerem essas interações e promovam uma mediação crítica da relação das crianças com diferentes mídias. Inclusive, como efetivamos a partir de diferentes ações didáticas consubstanciadas no multiculturalismo crítico. É importante considerarmos que

essas práticas promovam o questionamento, aprofundamento e ampliação das informações veiculadas, bem como apresentem outros referenciais ocultados ou tergiversados.

A conversa com Amália se prolongou nos relatos sobre as experiências vivenciadas com o futebol. As crianças falaram sobre o resultado dos jogos, a forma como expressam graficamente o placar ou resultado de um jogo, a experiência de quem foi goleiro. Amália perguntou sobre os jogos que as crianças assistiram em vídeo, questionou a existência de mulheres trabalhando e diante da confirmação das crianças, interpelou-as sobre a opinião delas a esse respeito:

Amália: o que vocês acharam? Acham que deve ter mulheres e homens trabalhando no futebol?

As crianças gritaram mais uma vez em coro, afirmando a concordância com a participação de homens e mulheres no contexto do futebol, diferente do que expressaram no início do trabalho com este tema. A pergunta provocou, ainda, a motivação de várias crianças em expressarem sua opinião a respeito. Por um momento, várias delas falavam, discutiam entre si e queriam que Amália as ouvisse.

Joana: a mulher e o homem. Todo mundo [pode jogar futebol].

Alice: e ganhar dinheiro para comprar o que está precisando [referindo-se ao trabalho de mulheres no futebol e seus direitos trabalhistas].

Levi: Homem pode trabalhar com mulher e mulher pode trabalhar com homem [depois de gritar bem forte e convicto de sua opinião em concordância com a participação de homens e mulheres no futebol, diante da pergunta de Amália].

Após essa discussão, a professora fez questões sobre o posicionamento da arbitragem em relação às regras do jogo.

Pérola: a juíza, quando está no campo, corre pouquinho, devagarzinho?

Amália: não. Tem que correr muito?

Pérola: por quê?

Amália explicou: porque tem que acompanhar a bola, acompanhar os jogadores.

Pérola questionou ainda mais, buscando evidenciar os aspectos discutidos junto às crianças: e se acontecer alguma coisa errada?

Amália explicou: tem que observar se o jogador vai empurrar um colega.

Joana interferiu e explicitou os conhecimentos trabalhados acerca das regras do futebol e a atuação da arbitragem: se empurrar ganha cartão vermelho.

Amália aproveitou a fala da menina para confirmar com a turma aquela informação: se empurrar ganha cartão? [falou mostrando os cartões vermelho e amarelo].

Algumas crianças responderam explicando: primeiro ganha amarelo, se repetir, ganha vermelho.

Amália completou: é. Se cometer alguma falta. Se desobedecer algumas regras.

Pérola reforçou, chamando a atenção das crianças para a existência de regras e necessidade de respeitá-las em diferentes contextos de relações interpessoais: todo jogo tem regras. No trabalho tem regras. Todo lugar tem.

As crianças acompanhavam a discussão e interagiram.

Alice: é. Na rua tem regras [A menina referiu-se às brincadeiras realizadas na rua, inclusive as de futebol].

Com a intenção de explicitar a existência de uma regulamentação específica para o futebol profissional que divergia da organização da manifestação como prática de lazer, a pesquisadora dirigiu-se à árbitra questionando os procedimentos para o trabalho: quando você vai trabalhar de juíza, você faz o que quer, ou tem que obedecer as regras do jogo e de quem está organizando? Você chega a qualquer hora? Com a roupa que você quiser? Como é?

Amália, envolvida no caráter dialógico que caracterizou o encontro, bem como a dimensão avaliativa que as interlocuções proporcionavam, devolveu a questão para as crianças: eu posso chegar lá e fazer o que eu quiser? Demonstrando uma compreensão a respeito, quando elas já identificavam as características do futebol profissional e do futebol como prática de lazer, imediatamente responderam: não!

Amália reforçou: eu tenho que estudar as regras, aprender para não errar. Se eu errar, não vou poder mais trabalhar nos jogos.

Após essa discussão, a professora questionou a existência de mais dúvidas ou curiosidades das crianças a respeito do futebol a ser tratada com a árbitra e diante de expressões de alegria e satisfação finalizou o momento de diálogo com Amália. Pérola agradeceu a visita e seu diálogo com a turma, as crianças bateram palmas expressando sua gratidão e respeito por aquela profissional.

Ainda em meio às palmas, a professora aproximou-se da convidada e pediu-lhe para dar um abraço. Nesse momento, confessou ter gostado bastante de conhecê-la, por ser uma representante feminina que está buscando a profissionalização num esporte ainda tão associado ao gênero masculino e preconceituoso em relação à inserção de mulheres, como é o futebol no contexto sergipano e nacional. Pérola falou ainda de sua admiração à coragem e determinação da moça em desafiar padrões culturais sexistas e contribuir para a desestabilização de concepções machistas no âmbito do esporte sergipano.

Durante o relato, a professora mostrou-se bastante emocionada e envolvida com a questão dos preconceitos contra mulheres inseridas em contextos tradicionalmente considerados masculinos. Com o decorrer das atividades, esse engajamento tornou-se cada vez mais intenso e Pérola passou a marcar posições cada vez mais firmes diante de diferentes expressões no cotidiano escolar e nas suas práticas sociais em favor do reconhecimento da diversidade de gênero e do respeito à inserção e participação de todos e todas nos diferentes contextos, manifestações e espaços da vida social.

Em alguns momentos, com o avanço dos estudos sobre o currículo multicultural crítico e a constituição identitária na perspectiva dos Estudos Culturais, Pérola refletiu criticamente a educação que recebera em sua família. Segundo ela, o fato de ser mulher, impedia-a de realizar alguns comportamentos, ou participar de determinadas brincadeiras, como o futebol. No início das nossas ações junto à turma era possível perceber efeitos dessa educação nas práticas da docente, nos discursos sexistas e/ou machistas que permeavam algumas de suas ações.

Com base nas reflexões de Neira (2007), é importante discutir a necessidade de processos de formação docente que viabilizem as condições subjetivas que promovam o engajamento político de professores e professoras em questões e concepções culturais que se apresentam injustas na dinâmica sociocultural da qual participam. A dinâmica implementada no curto processo de formação da professora, empreendido ao longo da realização desta pesquisa, baseou-se fundamentalmente na necessidade de associar a apropriação do conhecimento científico que embasa a pedagogia multicultural crítica à reflexão sobre as experiências e atuações da professora não somente como docente, mas como pessoa, nos diferentes papéis que exerce na vida social.

Dessa maneira, dialogamos com Pérola num processo de formação não restrito à sua preparação cognitiva para atuar com o currículo em questão. Mas sim, como sujeito que tem sua subjetividade culturalmente constituída e mutuamente interferindo e sendo interferida pelo e ao longo do exercício de sua atividade profissional.

A todo o momento, entendemos que Pérola, como os demais sujeitos envolvidos no processo pedagógico empreendido, inclusive a pesquisadora, são sujeitos que se manifestam num contexto sociocultural mais amplo e têm sua atuação pessoal e profissional influenciada pelos diferentes conceitos e concepções que se entrecruzam ao longo de suas vidas. Entendemos ainda, que isso ocorre nas diferentes experiências e papéis sociais, como mulheres ou homens, filhos/as, mães, esposas ou maridos, cidadãos nesta ou noutra cidade, Estado ou país, telespectadores, consumidores, etc.

Contudo, o referencial dos Estudos Culturais e as teorizações do currículo multicultural, nos permitiram dialogar com a professora, como com os demais sujeitos aqui envolvidos, observando seu potencial crítico e criativo, sua capacidade de refletir sobre si próprio e sobre seu contexto e decidir pelo enfrentamento de relações de poder que ainda prevalecem desfavoráveis para muitas pessoas e grupos culturais. Isso, claro, a partir de caminhos diversos que esses sujeitos constroem para sobreviver e viabilizar condições de vida melhor, interferindo na própria dinâmica do contexto no qual é copartícipe e dos outros sujeitos com os quais interagem.

Candau (2010) sugere que para o desenvolvimento de uma perspectiva multicultural crítica no ensino escolar, o primeiro aspecto a ser trabalhado nas práticas pedagógicas é o reconhecimento das nossas identidades culturais:

[...] diz respeito proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos sócio-culturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país (p.25 e 26).

Isso implica que desenvolver práticas educativas nesse viés requer uma sensibilidade por parte daqueles que as conduzem para reconhecerem que, na interação com seus alunos e alunas, manifestam suas concepções e, de acordo com elas, interferem na constituição identitária dos educandos. Nesse sentido, cabe ampliar a reflexão da autora e enfatizar que para a efetivação de uma pedagogia politicamente engajada em favor da diversidade cultural e da justiça social, como propõe o multiculturalismo crítico, é imprescindível o reconhecimento dessas identidades culturais, dos referenciais que ao longo de nossa história de vida fomentaram a constituição da nossa identidade.

“Nossa”, porque foi possível identificar a partir da pesquisa empreendida, a necessidade que isso se faça tanto ao longo do processo pedagógico desenvolvido junto às crianças, jovens e adultos envolvidos na condição de estudantes, como para a formação das professoras e professores e mesmo de pesquisadores que ousam atuar nessa perspectiva. Enuncia-se aí a necessidade de reconhecimento da relação entre o cotidiano escolar e cultura(s) e de se promover o diálogo entre essas duas esferas. Isto necessariamente nas práticas na Educação Básica e nos cursos de formação de professores, inicial e continuada.

Entretanto, conforme Candau (2010), esta é uma perspectiva ainda pouco explorada na formação inicial e, pelo levantamento realizado quando da revisão de literatura, é possível afirmar o mesmo para o contexto sergipano, levando-se em conta a inexpressiva produção

científica na área da Educação e da Educação Física nesse viés. No entanto, diante dos procedimentos adotados e resultados alcançados ao longo do desenvolvimento deste estudo, concordamos com a autora ao considerar que esta perspectiva é fundamental

[...] se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local como nacional e internacional (p. 35).

Esse foi o esforço que caracterizou todo o processo de discussão, elaboração e implementação do currículo multicultural crítico que problematizou a cultura corporal junto à turma da professora Pérola, inclusive nas ações para contribuir com a formação da própria docente. Tal perspectiva foi o que viabilizou, dentre outras coisas, o engajamento político da professora para criar espaços educativos preocupados em gerar condições para que as crianças se tornassem capazes de construir respostas para as questões que as atingiam naquele momento. No plano local, no âmbito do projeto pedagógico em desenvolvimento, a questão das condições e espaços de lazer no bairro, a partir de uma discussão ampla sobre o direito ao lazer, era o que se apresentava.

5.1.5 Episódio: A praça como espaço público de lazer: reconhecendo e reivindicando direitos

Desde o início do trabalho desenvolvido junto às crianças, o “direito ao lazer” foi tomado como eixo articulador e foco principal das ações didáticas desenvolvidas. Em vários momentos, esse tema foi levantado e discutido. Algumas vezes, a discussão veio à tona por iniciativa da professora e/ou da pesquisadora com o objetivo de promover determinadas reflexões e/ou ações. Em outros momentos, o tema surgiu a partir de alguma criança ao questionar situações vivenciadas no bairro e na escola, sendo ampliado pela mediação da docente.

A questão do “direito” foi tratada de forma geral, a partir do momento em que a professora discutiu com as crianças acerca dos direitos dos cidadãos previstos na constituição brasileira (BRASIL, 1988), desde o início das ações do Projeto Identidade. Essa discussão incluiu a tematização dos direitos da criança com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). A partir de então, é que se definiu o trabalho pedagógico

especificamente com as questões relativas ao direito ao lazer e suas implicações para o poder público e para os cidadãos.

O objetivo era o reconhecimento do lazer como um direito do cidadão, inclusive e/ou especialmente, um direito da criança. Inicialmente, as ações da professora ao trabalhar com esse tema restringia-se a reafirmar esse direito a partir do esclarecimento teórico acerca da existência do documento que visa garanti-lo e à afirmação de que todas as crianças da turma usufruíam o direito ao lazer, uma vez que todas brincavam na escola e fora dela. Com o respaldo referencial do multiculturalismo crítico, a pesquisadora pôde tencionar junto à professora outras reflexões acerca de fatores socioculturais que implicam esse direito.

A partir de então, redefinimos nossa intenção em tematizar o lazer enquanto uma necessidade humana que requer uma contrapartida do poder público no sentido de criar condições de espaço e tempo para que todas as pessoas possam vivenciá-lo. Como sugere Candau (2010) para o desenvolvimento de uma pedagogia multicultural crítica, em última instância, o objetivo era promover um engajamento das crianças em defesa de seus direitos, ao favorecer momentos de reflexão, crítica e busca de alternativas ou soluções para que o direito ao lazer fosse efetivamente garantido no contexto específico em que (con)vivem, como também, ao longo da história de suas vidas.

Isso aconteceu em meio às tematizações das práticas corporais estudadas, porém algumas ações, situações e vivências nesse âmbito merecem um destaque específico. Vamos destacar aqui apenas algumas delas em virtude da nossa limitação em relatar de maneira clara e compreensível ações didáticas tão complexas e abrangentes. Desse modo, é importante ratificar neste episódio, que não se trata do relato e análise de um conjunto de ações e situações que aconteceram num determinado período após a tematização do *Hip Hop* e do Futebol, mas que permearam todo o processo educativo que caracterizou o projeto “Direito ao lazer: práticas corporais de rua e a utilização de espaços públicos”, associado ao Projeto “Identidade: minha história conto eu”.

A questão do direito ao lazer articulou-se à discussão sobre os espaços públicos destinados a essa finalidade, em particular as praças, quando percebemos, a partir dos relatos e ilustrações iniciais das crianças acerca de suas experiências de lazer no bairro, a inexistência de experiências lúdicas nesses ambientes. As brincadeiras e práticas de lazer mencionadas pelas crianças aconteciam em espaços diversos, como a própria casa e a rua. Diante desse panorama, logo no início de nossas atividades de estudo e planejamento envolvendo o projeto com as brincadeiras infantis e o direito ao lazer com foco na valorização da identidade cultural e subjetiva das crianças, a pesquisadora julgou fundamental algumas reflexões.

Sob as perspectivas do multiculturalismo crítico, no âmbito da identidade cultural e dos aspectos sociais que afetam a experiência do lazer, a pesquisadora pôs-se a indagar, junto à professora, de que maneira o “direito ao lazer” associa-se ao “ideal de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma boa vida, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais, históricas” (NEIRA, 2006, p. 76). Assim, dentre outros, nos questionamos sobre a existência de praças e espaços públicos de lazer no bairro e o direito de acesso de todas as pessoas, especialmente as crianças do bairro a esses espaços, independentemente da idade, condição socioeconômica, mobilidade física etc.

Ampliando nossa reflexão acerca do lazer como direito, bem como sobre as perspectivas do currículo multicultural crítico, tornava-se cada vez mais explícito para a professora a necessidade de discutir sobre a oferta de espaços públicos que permitam, valorizem e estimulem tais experiências. Isso, na nossa compreensão, implicava necessariamente a constituição de sociedades efetivamente democráticas, em que todos gozem de uma de vida social plena, favorecida pelo usufruto dos serviços e bens públicos.

Nessa ótica, os significados são outros: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público. Nesse outro cenário, a educação está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, os recursos materiais e simbólicos, a “boa” vida, sejam mais bem distribuídos. A educação, aqui, deve ser construída tanto como um espaço público que promova essa possibilidade quanto um espaço em que se construam identidades sociais coerentes com essa possibilidade (NEIRA, 2006, p. 76-77).

Nos primeiros questionamentos da professora sobre a existência de praças no bairro, notamos que a maioria das crianças desconhecia essa existência, com exceção de alguns que moravam próximo à praça. Sobre a existência de outros espaços públicos que permitissem práticas de lazer, identificamos a existência de campinhos de futebol, porém, ao que ficou evidenciado nas falas, tratava-se de espaços criados pela população em terrenos baldios, sem infraestrutura adequada. Identificamos ainda que os poucos alunos que conheciam a praça do bairro não tinham informações sobre seu nome e os mecanismos de manutenção. Além disso, relatavam pouca ou nenhuma experiência de usufruto daquele espaço, apenas um menino relatou já ter jogado futebol na quadra ali existente.

Sob essas justificativas, engajamo-nos na consolidação de uma pedagogia multicultural crítica. Nesse caso, conforme discutem e sugerem Moreira e Câmara (2010), buscamos atuar em favor de proporcionar às crianças condições para conscientizarem-se de

situações de opressão que se expressam subliminarmente no cerceamento de direitos a camadas desfavorecidas economicamente por parte do poder público. Dentre as ações de valorização, tematização e ampliação do patrimônio cultural do bairro nas práticas de lazer infantis, fomentamos a discussão sobre o direito a espaços/políticas públicas que favorecessem experiências lúdicas não somente para crianças, mas a toda a comunidade.

No desdobramento das ações didáticas, preocupamo-nos em propiciar às crianças a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes diante dessas condições injustas, de modo que viessem a caracterizar propostas de ação e intervenção em favor da garantia de seus direitos, extensivos a todos os cidadãos e da consolidação de condições mais dignas de vida. Segundo os autores, ações nessa perspectiva são importantes no desenvolvimento de um currículo multicultural crítico, preocupado com a constituição de identidades e, em última instância, sociedades democráticas. Uma vez que atuam de maneira clara e consubstanciada na desestabilização de relações de poder que historicamente reproduzem injustiça social e violências diversas.

Diante dessas compreensões, identificamos a necessidade de oportunizar às crianças a experiência do brincar na praça. Em princípio, essa seria uma ação para o reconhecimento dos espaços públicos de lazer existentes no bairro e para a vivência lúdica nos ambientes criados com tal finalidade. Posteriormente, a proposta era discutir as condições do espaço existente, sua utilização pelos moradores do bairro e as responsabilidades inerentes ao serviço/espaço/políticas públicas, quanto à oferta e manutenção, com foco na discussão sobre direitos e deveres.

Ao longo do semestre letivo, tomamos conhecimento de um “dia de lazer” organizado pelo PELC, realizado na praça do bairro como evento de encerramento das atividades do Programa. Aproveitamos a oportunidade para proporcionar o primeiro contato, para a maioria das crianças, com a praça, bem como a experiência do brincar naquele espaço e usufruir de uma política pública de lazer no bairro.

Nessa vivência, diferentemente do que imaginávamos, foram ofertadas brincadeiras com brinquedos montados especificamente para o evento. Praticamente não foi utilizada a estrutura existente na localidade, apenas a quadra esportiva. As crianças brincaram numa piscina de bolinhas e no trampolim acrobático. Antes de retornarem para a escola, foram convidadas pela colega Alice, que morava bem próximo à praça, para um banho de piscina de plástico, que sua mãe montou na calçada.

Em momento de estudo coletivo, discutimos a respeito da experiência vivenciada. Apesar de o Programa fazer parte de uma política pública relativa à promoção do lazer,

entendemos o evento como uma ação pontual, devido a seus moldes e falta de regularidade. Concluimos que se tratava de um fator a concorrer na consolidação do direito ao lazer, porém ainda muito limitado. Afinal, não influenciava de maneira efetiva nas condições de lazer da população do bairro, de forma a garantir-lhes esse direito.

Já nesse momento, chamou a atenção da professora a precariedade da infraestrutura da praça. Discutimos a respeito, mas decidimos não problematizá-la naquele instante com as crianças por estarem aprofundando outras questões acerca do *Hip Hop*. Também porque ninguém havia questionado as condições, uma vez que voltaram suas atenções para os brinquedos montados e não para a estrutura da praça em si.

Em outra oportunidade, em comemoração ao Dia das Crianças, a turma juntamente com outras da escola, foi convidada pela SEMED para uma atividade recreativa desenvolvida na Praça da Juventude, localizada no bairro Augusto Franco, vizinho ao Santa Maria. Com os mesmos propósitos da vivência anterior, a professora não hesitou em motivar as crianças a participarem da atividade. Mais uma vez, deslocaram-se a uma praça pública para participarem de eventos organizados pela Prefeitura Municipal que oportunizaram momentos e experiências de lazer às crianças.

Nessa vivência, percebemos a presença de crianças de várias escolas, que foram divididas em grupos e puderam participar de uma programação com brinquedos montados (piscina de bolinhas e trampolim acrobático), contação de histórias, pinturas no rosto, show de palhaços e teatro com malabaristas. Essas atividades ocorreram na quadra coberta da praça e em salas construídas naquele espaço. A Praça da Juventude chama a atenção pela sua boa infraestrutura e condições de conservação. Além da quadra coberta e das salas, há campo para vôlei e futebol de areia, parque infantil, palco para apresentações, pista de *skate*, muitas árvores, bancos e mesinhas com tabuleiros para jogos. Apesar de tudo isso, as atividades ofertadas às crianças ficaram restritas à quadra e às salas.

Assim como na vivência do evento do PELC no bairro Santa Maria, percebemos que essa experiência motivou bastante as crianças pela quantidade de brinquedos e apresentações que viram e participaram. Em momento apropriado, refletimos a respeito e concluimos que tal ação também tem suas contribuições quanto à atenção ao direito ao lazer, como política pública. Porém, chamou-nos a atenção o fato de mais uma vez ser ignorada a infraestrutura que a praça pública oferece para o lazer infantil. Algumas crianças questionaram bastante sobre o que havia por trás da quadra, queriam ver o restante da praça, mas não havia tempo para isso na programação e assim que finalizaram as atividades, todos foram conduzidos ao ônibus para retornarem à escola.

Pérola, àquele momento bastante atenta às diferenças entre seu grupo de crianças e às necessidades que algumas apresentavam, questionou representantes da Secretaria que organizaram as atividades sobre a adequação do espaço a crianças com deficiência. Era notória a dificuldade de Alice para se deslocar entre as estações de brinquedos e apresentações que ficavam relativamente distantes. Além disso, a professora percebeu a inadequação, ou falta de adaptação de alguns brinquedos e atividades, como o trampolim acrobático e a brincadeira de pular de um pé só, proposta pelo palhaço. Apesar disso, durante todo o evento, a docente preocupou-se em criar, por conta própria, condições para a participação de todas as crianças, apoiando-as e estimulando-as a experimentarem cada brincadeira.

Pelos mesmos motivos que não problematizamos a vivência e nos restringimos a saber a opinião/sensação das crianças sobre o evento no bairro Santa Maria, não o fizemos também com a vivência na Praça da Juventude. Entretanto, também discutimos entre nós, professora e pesquisadora, as implicações de tal evento na consolidação do direito ao lazer e na formação que estávamos a fomentar.

Durante a roda de conversa sobre a vivência, mais uma vez, as crianças destacaram a experiência na piscina de bolinhas, no trampolim acrobático, além da brincadeira dos palhaços. Entretanto, mesmo de volta à escola, muitas ainda questionavam o que havia na praça, nos espaços não visitados durante a atividade. Percebíamos e valorizávamos a pertinência de ações daquela natureza na formação das crianças e no atendimento ao seu direito ao lazer.

O evento de confraternização em comemoração ao Dia das Crianças com atividades voltadas ao lazer infantil, proporcionado pela SEMED, transmitiu-nos a ideia de uma política de atendimento na Educação Infantil que, de algum modo, extrapola a preocupação com a alfabetização. Mas, tal como o evento do PELC, tratava-se de uma ação isolada que por si só não garante o “direito ao lazer”, nem representa a consolidação de uma visão mais ampla e menos reguladora na educação de crianças, e muito menos uma formação que as permitisse o desenvolvimento das condições subjetivas e cognitivas para a defesa desse direito.

A partir dessas reflexões e do aprofundamento no âmbito das teorizações dos Estudos Culturais, multiculturalismo crítico e currículo, a professora mostrava-se cada vez mais engajada na promoção de reflexões junto às crianças acerca do acesso aos bens e serviços públicos, especialmente àqueles relativos ao direito ao lazer e, especificamente, ao usufruto de praças públicas no bairro.

Na sequência dos encaminhamentos didáticos na tematização do futebol, surgiu a oportunidade de a professora questionar os espaços para essa prática que as crianças conheciam no bairro. A partir daí, abriram-se os caminhos para as discussões específicas sobre o espaço público para o lazer, no tocante ao jogo de futebol. Alice citou a quadra da praça, mas fez questão de ressaltar que esta estava “velha” e deteriorada. Um menino mencionou ter ido jogar bola naquela praça, apenas uma vez, mas as demais crianças desconheciam o uso do espaço com aquela finalidade, apenas se lembravam do evento realizado pelo PELC.

Ao perceber o desconhecimento acerca da existência de praças no bairro, Pérola questionou: “tem praças no bairro de vocês?” Entre o silêncio e a fala titubeante de Alice, identificamos que a praça mencionada por ela e pelo garoto que disse já ter jogado futebol na praça, tratava-se da mesma praça. Confirmamos essa informação com pessoas da escola que exerciam suas atividades há mais tempo no bairro e também a partir do texto de Santana e Araújo (2009), que discute a infraestrutura do bairro Santa Maria.

Diante da dimensão do bairro, grande e populoso, discutimos em nossos encontros de formação a falta de atenção ao lazer que se mostrava pela existência de uma única praça naquele bairro. Em outro momento, a professora anunciou seu desejo em fazer uma visita à casa de Alice, que estava doente e havia entrado em contato com ela por telefone. A pesquisadora sugeriu irem juntas e aproveitarem aquela oportunidade para observar mais atentamente a estrutura da praça, que ficava ali perto.

Identificamos sua precariedade, a deterioração dos brinquedos, a falta de manutenção do jardim e excesso de lixo jogado pelo chão, diante da falta de lixeiras. Naquele momento, percebemos ainda que não havia pessoas ocupando o espaço, apesar de ser fim de tarde. Toda essa configuração estimulou Pérola, apoiada pela pesquisadora, a criar situações e aproveitar as que surgiam para problematizar as condições de conservação da praça do bairro, quem seriam os responsáveis por essa manutenção e fomentar o engajamento das crianças em defender seus direitos no tocante aos espaços públicos dignos para o lazer.

Em outro momento em que Alice mencionou a praça em frente à sua casa, ao tratarmos do futebol, Pérola questionou as precárias condições que a própria menina pontuara: de quem é a responsabilidade por cuidar da praça? O que a gente pode fazer para ela ficar melhor? A essas provocações, feitas mais de uma vez pela professora, Alice respondia que iria pedir a seu pai para comprar blocos de tijolo e realizar a reforma. As demais crianças a acompanhavam nesses planos de elas próprias, juntamente com suas famílias, se responsabilizarem e custearem uma possível reforma da praça.

A atitude de autorresponsabilização das crianças quanto à reforma da praça nos chamava a atenção. As crianças ainda não tinham a noção de gestão pública, das responsabilidades do poder público em gerir espaços e políticas extensivas a todos os cidadãos e custeadas por verbas próprias advindas do pagamento de impostos. Traziam para si responsabilidades que não lhes cabiam, o que no desenvolvimento de uma pedagogia crítica merecia ser refletido e tensionado. A pedagogia ao constituir simultaneamente uma atividade política e prática implica ações com a intenção de criar experiências que irão estruturar e desestruturar uma série de entendimentos do mundo natural e social (GIROUX; SIMON, 2008).

Após essas reflexões no encontro de formação, estudo e planejamento, decidimos apresentar às crianças os gestores do município e discutir a ideia do bem público e os responsáveis por sua oferta e manutenção. Em momentos anteriores, Pérola tinha mencionado a existência do representante político do povo, que fora eleito para gerir, organizar e viabilizar serviços públicos que garantissem boas condições de vida à população. Em certo momento, Pérola comparou a função do prefeito à do diretor da escola, responsável por organizar aquele ambiente para que todos os frequentadores tivessem boas condições de estudo, de educação.

Como muitas crianças não conheciam os representantes políticos do município, bem como as suas responsabilidades como gestores do bem público e coletivo, levamos fotos do prefeito e do vice-prefeito para apresentar e discutir suas funções. Assim que viram a foto do prefeito, algumas crianças relataram imediatamente a experiência que tiveram com ele.

Júlia: ele tirou a gente do morro [...].

João: porque o trator ia derrubar as casas.

Mariana: o trator derrubou os barracos todos.

O fato relatado nessa conversa envolveu muitas das crianças da turma e ocorreu pouco tempo antes do início da pesquisa. O que vivenciaram naquela ocasião estava bem vivo na memória e, portanto, provocou muitas falas e relatos acerca da experiência. O fato referia-se à ação da Prefeitura Municipal em retirar moradores do bairro que residiam em barracos situados em áreas de risco e os transferir para algumas casas situadas no “bairro novo”, como ficou conhecido o conjunto “17 de março” no bairro Santa Maria. Como não havia casas suficientes para todos, alguns moradores foram contemplados com o “Auxílio Aluguel”⁴³.

⁴³ Benefício em dinheiro oferecido pela Prefeitura Municipal a pessoas retiradas de suas residências por ordem judicial, por motivo de situar-se em zona de risco ou com necessidade de ser desapropriada por algum motivo.

Pérola percebeu a pertinência daquelas falas para a tematização da ideia de direitos dos cidadãos e deveres do poder público, segundo o que discutimos anteriormente. A partir delas, realizou alguns questionamentos e organizou as falas das crianças para que todas pudessem se expressar a respeito daquela experiência.

Pérola: quem morava nos barracos?

Lúcia: eu morava com minha mãe lá.

Pesquisadora: e agora, vocês estão morando onde?

Lúcia: numa casa.

Por conhecer o fato em discussão, a pesquisadora questionou: é no “bairro novo”?

Lúcia: não.

Pérola continuou: quem deu essa casa?

Lúcia: minha mãe que alugou. Eu moro no “Sovaco da gata”.

Mateus, apontando seu sovaco, riu e comentou: ela disse que mora no “Sovaco da gata”.

Joana tentou explicar melhor, apontando o dedo para a direção que ficava tal localidade: é ali.

Ao perceber que o menino ainda não havia entendido e buscando evitar a manifestação de comportamentos de desvalorização do outro em virtude do nome do local em que reside, a pesquisadora interveio: é um lugar chamado “Sovaco da gata”.

Joana continuou a explicação: o prefeito que botou a gente no “Sovaco da gata”.

Pesquisadora: foi o prefeito quem deu esse nome, ou foram as pessoas?

Lúcia respondeu: as pessoas.

A pesquisadora provocou: será que era melhor quando as pessoas moravam no barraco ou nas casas?

Lúcia: nas casas.

A pesquisadora, sob o olhar atento de Pérola, continuou: as casas têm melhores condições?

As crianças responderam em coro: têm.

Anderson explicou: é, porque não fica “pingueira”⁴⁴.

Diante dessas falas, professora e pesquisadora questionaram as crianças como interpretavam a retirada das famílias dos barracos e a alocação nas casas, como uma iniciativa pessoal do prefeito ou como resultado de ações de luta da população em defesa de seu direito

⁴⁴ O garoto referia-se às goteiras comuns nos barracos em dias de chuva, devido à fragilidade do material utilizado como telhado.

à moradia. Apenas Lúcia se posicionou e afirmou que aquela era uma iniciativa do prefeito. Diante do silêncio da maioria, seguido de falas que não respondiam ao questionamento, e percebendo a importância dessa reflexão por parte das crianças, Pérola, que acompanhou o fato relatado e como também algumas das lutas constantes da população local devido à grande exposição destas na mídia, interveio de maneira forte e incisiva.

Demonstrando engajamento político e preocupação com o desenvolvimento de um olhar mais crítico entre as crianças, a professora questionou: foi o prefeito que pensou, “ah, sou tão bonzinho, vou dar uma casa àquele povo todinho que está sofrendo”, ou foram as pessoas que se juntaram e disseram “esse lugar aqui é ruim, é sujo, é perigoso, vamos lá falar com o prefeito”, botaram ali pneus, fogo, lembram que tinha fogo?

A professora tentou lembrar às crianças os movimentos reivindicatórios da população por melhores moradias, que ocorreram ao longo do primeiro semestre daquele ano, durante o período das chuvas. Logo as crianças começaram a relatar algumas manifestações às quais assistiram. Pérola continuou as provocações no sentido de tencionar a percepção das ações de luta dos moradores do bairro, em defesa de seus direitos e as crianças se pronunciaram.

Júlia: o homem pegou um bocado de pneu e queimou na frente do terminal⁴⁵.

Pérola questionou: e por que ele fez isso?

Lúcia: porque lá é ruim, lá não faz fresca, não faz sombra.

Júlia relatou mais uma manifestação desse tipo a que assistira próximo à casa de sua avó. Nesse instante, várias crianças quiseram falar e contar as manifestações que presenciaram. Buscando orientar as análises, Pérola perguntou se elas sabiam por que as pessoas estavam se manifestando. Dessa vez, várias crianças responderam que aquilo acontecia “porque tava ruim” a condição de moradia da população local. As crianças fizeram mais relatos sobre as manifestações até que a pesquisadora questionou se elas sabiam o nome que se dá àquele tipo de ação.

João apressou-se em responder: queimada. Eles pegam um palito, acendem e fica queimando.

A pesquisadora continuou: mas por que eles fizeram isso?

Diante do silêncio das crianças, passou a explicar fazendo relação com o que havíamos estudado acerca das ações reivindicatórias do movimento *Hip Hop*. Foi explicado que os moradores faziam aquelas queimadas para protestar, o mesmo que fizeram os negros por meio

⁴⁵ Com o termo “terminal” a menina referiu-se à última parada de ônibus, na região também conhecido como “terminal”.

do *Hip Hop* e do *rap*: só que ao invés de eles fazerem uma música, de querer dançar e falar, eles queimaram pneus. Existem várias formas de protestar.

Pérola continuou: é, para chamar a atenção do prefeito.

Mateus interferiu contando mais uma experiência com as manifestações dos moradores do bairro: quando acendeu o pneu, jogaram na casa de uma mulher, aí pegou fogo.

Para promover a reflexão acerca das possíveis consequências de protestos realizados através de queimadas, conforme a experiência relatada, a pesquisadora interveio mais uma vez: o perigo é esse, ele vai tocar fogo, pode pegar em alguém, em alguma casa.

Pérola completou: traz poluição.

Algumas crianças fizeram reflexões com base em suas experiências.

Lúcia: as pessoas ficam tossindo.

Joana: fica com o olho vermelho.

Em meio aos relatos dos colegas, Antônio começou a cantarolar um dos *raps* apresentados durante o trabalho com o *Hip Hop*: Justiça! Nós queremos justiça!

Aproveitando a oportunidade, a pesquisadora lembrou-os daquela música, que era um protesto pedindo justiça, igualdade social, todas as pessoas com os mesmos direitos. A professora enfatizou com o exemplo das questões de moradia que a turma discutia: direito de morar numa casa segura, que não tenha pingueira. O barraco pode escorregar quando chove.

A partir dessas discussões e apresentados prefeito e vice-prefeito da cidade de Aracaju, Pérola comentou para as crianças que a turma da professora Esmeralda estava articulando uma manifestação para solicitar ao diretor da escola o conserto da pia que havia na sua sala. Esmeralda tomou essa iniciativa ao acompanhar algumas discussões nos encontros de estudo e planejamento, quando discutíamos a importância de as crianças aprimorarem a noção de democracia ao longo do currículo escolar. Ao apresentar o problema da pia em sua sala, foi apoiada pela professora Pérola e também pela pesquisadora, que se comprometeram em discutir essa questão com a turma “D” e instigá-la à reflexão sobre a necessidade do apoio, mesmo que o problema fosse específico de outras pessoas, da turma de Esmeralda.

Nesse momento do desenvolvimento de nossos trabalhos, Pérola demonstrava ampla consciência da importância de fomentar ações didáticas que se constituíam em verdadeiras experiências de luta por direitos na busca de contribuir com a constituição de identidades democráticas. Além disso, manifestava oportuno engajamento para que todos tivessem acesso aos bens necessários à qualidade dos serviços públicos a que tinham acesso, por direito.

Ao relatar a iniciativa da turma da professora Esmeralda, Pérola destacou a possibilidade das crianças apoiarem a ação de seus colegas, caso considerassem justa e necessária tal ação: mesmo a gente tendo a nossa pia aqui, podemos assinar a carta deles para ter mais assinaturas, dizendo “a turma dessa sala apoia”, porque os mesmos direitos que vocês têm de lavar as mãos para não ter bactérias, eles também têm. Se os colegas forem sozinhos falar com o diretor vai ser melhor? Ou se a gente se juntar com eles que a força for maior? Qual o melhor?

As crianças responderam de imediato: juntar.

A professora investiu na força e importância das reivindicações coletivas e as crianças se engajaram na defesa dos direitos de seus colegas.

Joana concluiu: os nossos coleguinhas também têm que ter os mesmos negócios que a gente tem.

A pesquisadora reforçou a ideia da menina: é, os mesmos direitos.

Felipe complementou: brinquedos, escola.

Outra criança deu sua opinião: estudar, lanchar.

João continuou: ir pro parque, pra passeio.

Felipe: se divertir, ir pra praia.

Várias crianças exemplificaram direitos que elas acreditavam ser para todos e demonstraram discernimento no que falavam, pois, ao seu modo, expressavam diferentes direitos já discutidos no decorrer do projeto. Essas falas permitiram-nos constatar a ampliação do conhecimento acerca dos direitos da criança, como também a respeito da necessidade de uma vida em que todos tivessem direito a condições dignas de existência.

Desse modo, as falas das crianças já nos davam a dimensão de um processo de engajamento político afim a um projeto de sociedade democrática, certamente estimulado pelas práticas desenvolvidas. Uma vez que o currículo pós-crítico, conforme Neira e Nunes (2009) e Silva (2002), entende o sujeito como efeito, dentre outros, dos discursos e práticas educativas materializadas no contexto escolar.

Foi notória, no decorrer do projeto, a ampliação da visão das crianças não somente acerca das práticas corporais estudadas, mas também acerca das questões sociais a elas articuladas, como a questão do direito ao lazer. Isso evidencia a efetivação de um currículo que priorizou a tematização da cultura corporal, o que está para além do simples consumo dos produtos da cultura motora. Conforme Neira e Nunes (2006), um currículo que pauta as ações na simples vivência da cultura motora não permitiria às crianças criticar, criar, agir e transformar, apenas perpetuaria a condição em que viviam.

Com intuito de viabilizar às crianças a experiência do brincar na praça e proporcionar-lhes condições para perceberem como estavam sendo cerceadas desse direito, consideradas a escassez e condições dos espaços públicos para o lazer no bairro, discutimos a possibilidade de levarmos as crianças a uma visita orientada à praça do bairro. Ao refletir sobre essa possibilidade, consideramos a reação das crianças na visita anterior à praça, em que notamos certa indiferença em relação às precárias condições, por parte da maioria da turma.

Nesse sentido, em discussão a respeito durante o encontro destinado à formação e planejamento, a pesquisadora sinalizou para Pérola e Esmeralda a disparidade do serviço prestado pelo governo municipal no tocante à oferta de espaços de lazer para a população. A praça visitada, durante o evento do Dia das Crianças no bairro Augusto Franco, contava com uma estrutura perceptivelmente superior à do bairro Santa Maria, com o qual fazia fronteira. Coincidentemente ou não, o primeiro tem uma infraestrutura melhor, além de casas de maior porte, como um sinal de maior poder aquisitivo de seus habitantes, diferentemente do segundo.

Diante dessas reflexões e reafirmado o compromisso de favorecer a visão crítica das crianças, nos preocupamos em criar as condições, ou situações didáticas para tal. A intenção era fomentar a percepção das crianças acerca da opressão que se expressa a partir dos espaços públicos ofertados especificamente para o grupo (elas próprias e os demais moradores do bairro), aos quais têm acesso e por onde transitam.

É importante que nosso/a estudante perceba com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifique como podem estar afetando suas experiências pessoais, assim como a formação de sua identidade. É também importante que o/a aluno/a compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados [...], que têm contribuído para preservar situações de privilégios (para os dominantes) e de opressão (para os subalternizados) (MOREIRA; CÂMARA, 2010, p. 47).

Assim, a pesquisadora sinalizou ainda às professoras a pertinência de realizarmos visitas às duas praças, de modo que as crianças pudessem comparar as condições estruturais, bem como sua relação com o contexto socioeconômico do bairro em que estão localizadas. Considerada essa proposta, Esmeralda sugeriu que visitássemos primeiramente a praça localizada no bairro Augusto Franco e posteriormente a do bairro Santa Maria. A justificativa era que ao conhecer um espaço melhor estruturado e conservado, as crianças estariam mais sensíveis para perceber a precariedade do espaço disponível em seu bairro. A proposta foi apoiada por Pérola, que enfatizou o fato das crianças se habituarem às condições injustas com

as quais, em sua maioria, convivem desde que nasceram e a necessidade de desestabilizarmos as referências das quais se apropriaram ao longo de sua ainda pequena existência.

A coerência da proposta, com as nossas intenções e as perspectivas do currículo multicultural crítico em desnaturalizar relações de poder impressas na dinâmica social configurando injustiças, corroborou para a decisão coletiva em segui-la. Decidido isto, estávamos diante do desafio de obter transporte junto à SEMED para levar as crianças aos dois espaços. Pérola, em virtude de experiências anteriores em que precisou de recursos da Secretaria e não conseguiu êxito, mostrou-se bastante descrente quanto à possibilidade de sucesso. A pesquisadora relatou sobre sua experiência com a solicitação de transporte junto ao órgão quando exercia função de professora na rede, em que invariavelmente conseguia ônibus para a realização de atividades pedagógicas fora do espaço escolar, mediante apresentação de projeto e justificativa. Após esse relato, a professora mostrou-se mais confiante e decidimos percorrer o mesmo caminho.

Inicialmente redigimos um ofício de solicitação de transporte explicitando os motivos da visita e justificando a importância de tal ação didática no desenvolvimento do Projeto Direito ao Lazer. Contatamos a coordenação pedagógica da escola para apresentarmos tal proposta e a partir da concordância, seguimos as orientações solicitadas. Deixamos o texto na secretaria para ser digitado, assinado e encaminhado à Diretoria de Ensino da SEMED, setor responsável pela liberação que intentávamos. Entretanto, o documento não foi encaminhado no tempo previsto em nossos planejamentos, o que colocava em risco a realização das visitas uma vez que se aproximava o final do ano letivo. Sob diversas justificativas, a secretaria da escola comunicou a inviabilidade de encaminhar tal ofício e sugeriu que nós mesmas o fizéssemos.

Diante da situação, mais uma vez a professora Pérola duvidou da viabilidade das visitas e sugeriu que a própria pesquisadora levasse o ofício à SEMED. Em observação aos fatores externos à sala de aula e que implicam o desenvolvimento das ações didáticas, a pesquisadora reforçou a necessidade de nos utilizarmos dos trâmites habituais e cobrar da gestão uma postura de apoio mais efetivo às práticas educativas desenvolvidas na/pela escola. Dessa forma, digitamos o documento por conta própria. E, mais uma vez, mesmo com o documento já digitado e assinado pela professora e pela pesquisadora, a secretaria da escola justificou a impossibilidade de encaminhá-lo à SEMED.

Em discussão a respeito dos possíveis encaminhamentos, a pesquisadora enfatizou a necessidade de ainda não desistirmos e combinamos mais uma tentativa. Entramos em contato com o órgão por telefone e conversamos com a pessoa responsável pela liberação do

transporte, a “Diretora de Ensino”, que confirmou a possibilidade de conseguirmos o ônibus, mas ressaltou a urgência de o ofício chegar até o órgão. A partir dessa informação e da avaliação da importância da ação que intentávamos, tomamos a decisão de levar pessoalmente o ofício à Secretaria. O que foi realizado pela pesquisadora em virtude de a professora exercer suas atividades nos dois turnos de funcionamento da Secretaria, o que inviabilizava sua ida.

Pérola, que já havia informado às crianças sobre a possibilidade de visitarmos as praças a depender da liberação do transporte por parte da SEMED, sugeriu que explicitássemos todos esses trâmites às crianças. O objetivo era esclarecer acerca dos mecanismos da gestão e funcionamento do serviço público, bem como a utilização do “ofício” como veículo de solicitação/reivindicação. A professora mostrou o ofício que preparamos às crianças e destacou as nossas assinaturas que representavam a identidade de quem era o solicitante do serviço. Explicou que o ofício seria enviado ao órgão responsável. Além disso, decidimos registrar por meio de fotografias o momento em que o ofício foi entregue na secretaria e os trâmites a serem seguidos até a possível liberação do transporte, para mostrar posteriormente às crianças.

Somente após esse encaminhamento, contamos com o apoio do diretor geral da escola, que pressionou um retorno mais urgente na confirmação da liberação do ônibus e definição da data e horário, conforme solicitado. Em encontro de formação e planejamento, discutimos entre nós, professora Pérola e pesquisadora, a dificuldade de encaminhamento de um ofício que visava solicitar as condições necessárias para a realização de uma atividade pertinente ao desenvolvimento de um projeto aprovado pelo corpo docente da escola. No decorrer da discussão, concordamos que aquilo evidenciava a existência de elementos externos ao contexto da sala de aula, mas que repercutiam na prática pedagógica. Para além da vontade da professora ou da turma, esses elementos de algum modo interferiam no processo educativo e constituíam, em alguma instância, obstáculos aos interesses dos estudantes, da docente e de uma pedagogia crítica, que visa ao aprofundamento dos conhecimentos a partir da interação com outros espaços de aprendizagem, pertinentes ao contexto real em que as manifestações ocorrem.

Entretanto, o respaldo nas proposições do multiculturalismo crítico para a educação nos impelia à tomada de decisões e atitudes que ousassem desestabilizar a assimetria dessas relações que consolidam injustiças, o que, a nosso ver, acontecia naquele episódio. De algum modo, a experiência de transpor barreiras administrativas e burocráticas que se colocavam à realização da atividade, caracterizava-se como uma atuação rumo ao desenvolvimento de um engajamento político da docente em defesa do usufruto do serviço público para a realização

das ações educativas realizadas na e/ou pela escola pública. Isso porque a Pérola estava habituada a investir recursos financeiros e materiais próprios para a realização de diferentes atividades junto às suas turmas há anos. O que constituía também uma ação de autorresponsabilização da professora para com ações que eram de responsabilidade do poder público.

Essa experiência foi especialmente importante porque o multiculturalismo crítico, conforme Neira (2007), compreende um esforço para construção de uma pedagogia política, em que as aprendizagens resultantes viabilizem a luta por justiça social. Isso requer dos professores ações visando à diminuição do poder dos grupos educativos, políticos e econômicos que historicamente redigiram currículos prejudiciais aos grupos identitários mais desfavorecidos da sociedade. Em virtude da experiência relatada sobre a solicitação do transporte, é fundamental entendermos que as burocracias que dificultam ou impedem a efetivação de ações didáticas menos convencionais e de caráter crítico constituem-se também uma forma indireta de redigir o currículo escolar.

Ao inviabilizar, indiretamente, ações didáticas comprometidas com a gestão da diversidade no currículo, ou seja, com a valorização dos grupos subordinados, essas burocracias corroboram com a manutenção do *status quo*. Nesse sentido, cabe destacarmos que na implementação do currículo multicultural crítico, o exercício dessa gestão do currículo tem que ser acompanhado de uma ampla compreensão dos fatores que afetam a vida não somente dos alunos, mas também dos professores. Isso inclui a identificação e questionamento dos fatores socioculturais, do contexto em que eles vivem, dos constrangimentos que têm de enfrentar, das potencialidades e dos recursos existentes, nem sempre muito visíveis, e que poderá explorar para resistir à ordem hegemônica (CORTESÃO; STOER, 2008).

Passados esses enfrentamentos, as fotos da entrega do documento no órgão foram apresentadas à turma juntamente com a foto da então Secretária da Educação, devidamente contextualizadas com a explicação acerca da gestão dos serviços relativos à educação municipal. As crianças mostraram-se bastante motivadas para conhecer todo esse contexto, aprender o nome das pessoas que respondiam pela educação municipal de Aracaju e suas funções. Juntamente a essa apresentação, Pérola aproveitou para fomentar a discussão acerca da função da assinatura como um símbolo representativo da pessoa que comunica algo de forma escrita.

Ainda antes da confirmação do transporte para a realização da atividade, tomamos o cuidado de esclarecer à turma o intuito de nossa ida às praças, que não se restringia a um

passeio, com objetivo único de promover diversão e interação. Em conformidade com o que discutimos no planejamento da referida ação, Pérola falou que faríamos uma visita investigativa às praças, o que constituía uma atividade de aprofundamento do conhecimento tematizado. Os objetivos eram descobrir quem construiu a praça, com quais recursos, qual o nome da praça, as possibilidades de lazer, além da vivência de brincadeiras naqueles espaços.

A investigação com intuito de transformação social é essencial para a pedagogia crítica e representa a possibilidade de ampliação do conhecimento, segundo Neira (2007). Como um meio para estudar o modo pelo qual os indivíduos e os grupos recebem o conhecimento e as formas de organização da vida social e qual conhecimento e mecanismos de interação está sendo veiculado e favorecido, esse método envolve os membros do grupo no processo de análise da sua aprendizagem social a partir de uma infinidade de situações bem próximas às crianças.

A análise dos produtos culturais e bens públicos com os quais os estudantes têm, de algum modo, contato, mediante questões previamente elaboradas, observações *in loco* de gravações e depoimentos, permitem, conforme o autor, descobrir uma série de preconceitos e injustiças implícitas às relações cotidianas, muitas vezes já naturalizadas. Esse processo abre caminhos para a ressignificação das compreensões, sentidos e valores culturalmente aprendidos, e viabiliza outros caminhos, mais críticos, de interação com esses produtos e bens, com vistas a uma vida social mais justa para todos.

Confirmado o transporte, construímos, conforme orientação da direção, as cartas de autorização para as crianças participarem das visitas às praças, que denominamos “aula de campo”. Na carta de autorização endereçada às famílias, informamos o motivo da atividade, o roteiro a ser percorrido e a importância da participação de cada uma delas. Todas as crianças receberam as cartas e, com exceção de Carlos, que faltou à escola no dia marcado por motivo de doença, todas as demais participaram da atividade.

No dia da atividade, antes de sairmos, Pérola retomou os objetivos da nossa ida às praças por meio de uma conversa com a turma. As crianças interagiram bastante e demonstraram estar conscientes e imbuídas do caráter investigativo da atividade em campo. A professora reforçou que as praças visitadas tratavam-se de espaços públicos e gratuitos para o lazer, ao qual todas as pessoas tinham direito. As crianças logo complementaram os sentidos ampliados atribuídos a essa compreensão.

Isabel: pra se alegrar.

Felipe: e pra passear.

Fernando: brincar.

Levi: jogar futebol.

Joana: brincar nos brinquedos.

Pérola provocou as crianças questionando: quem construiu a praça, com quais recursos, se com os seus próprios ou os oriundos do pagamento dos impostos pelos moradores no município. Percebendo que grande parte das crianças ainda mencionava que o recurso para a construção da praça pública era particular do prefeito, Pérola esclareceu que pessoas adultas, ao comprar mercadorias, pagar taxas de água e energia, além de outros impostos, contribuíam com os recursos financeiros necessários à construção de espaços e serviços públicos.

Pérola: todos nós participamos também.

Seguindo o propósito da conversa, a professora continuou esclarecendo: vamos observar também qual o nome da praça, ver se o nome se refere a alguma coisa. Olhar se a praça é arborizada, se está arrumada, se está pichada.

Anderson interferiu: se está grafitado.

Joana completou: se as cadeiras estão quebradas.

Pérola continuou: se tem alguém que se responsabiliza, [...] que brincadeiras podem ser feitas na praça.

As crianças se anteciparam em supor brincadeiras possíveis, com base em suas experiências lúdicas. Futebol, pupa-pula, corda e dança foram as citadas.

Pérola interessou-se em saber que tipo de dança as crianças sugeriam.

Anderson respondeu: forró, *Hip Hop*.

A resposta do garoto nos permitiu perceber o quanto ele havia se apropriado da manifestação estudada, uma vez que já a identificava como uma prática corporal que ganha espaço nas ruas e espaços públicos.

Pérola seguiu com as orientações: vamos ver se as praças podem ser frequentadas por crianças, adultos...

Joana e Anderson, expressando a visão construída acerca do direito ao usufruto de praças públicas, concluíram: é para criança e para adulto.

Todas essas questões foram discutidas e elencadas entre as professoras e a pesquisadora anteriormente, em momento de planejamento, quando destacamos o intuito das visitas e definimos questões orientadoras para a discussão com turma. Após a conversa inicial, combinamos os brinquedos que poderiam ser levados. As crianças mencionaram bola, carrinhos, bonecos e bonecas e a professora sugeriu levar materiais pertinentes a brincadeiras citadas no mapeamento inicial. Uma vez que já percebíamos que não teríamos tempo

suficiente para tratar das práticas corporais que definimos no início do projeto, concordamos com a proposta e foram levados cordas, elásticos e bolas de gude.



Figuras 47 e 48: As crianças no ônibus em trânsito para as praças

A expectativa das crianças era muito grande. Ao chegarmos à praça do bairro Augusto Franco, todos cumpriram o combinado e permaneceram juntos para a ação investigativa. Logo que descemos do ônibus, dirigimo-nos à quadra coberta e as crianças imediatamente identificaram as pichações na arquibancada. Em seguida, apontaram a existência de outra quadra para jogar futebol de areia. As crianças diziam nunca ter visto outra igual. Mais adiante, viram um espaço amplo, com parque infantil e logo manifestaram o desejo de brincar.



Figuras 49 e 50: as pichações identificadas pelas crianças na arquibancada da praça.



Figura 51: a quadra de futebol de areia



Figura 52: o parque infantil

Pérola considerou a importância da experiência de brincar no parque, uma vez que as crianças só relatavam brincadeiras desse tipo quando se referiam às vivências no parquinho da escola. Combinou com a turma que poderiam ficar livres para brincarem naquele espaço e disponibilizou os materiais e brinquedos trazidos. Imediatamente, as crianças se espalharam numa exploração intensa dos brinquedos e espaços disponíveis.



Figura 53: crianças brincando no balanço



Figura 54: crianças brincando na gangorra

Em todo momento, a expressão era de muita alegria e satisfação. Elas riam muito enquanto brincavam. Em meio a essa exploração do ambiente, alguns logo descobriram grafites na pista de *skate* e vieram rapidamente nos chamar. Propositamente, a pesquisadora perguntou se era pichação ou grafite. Sem titubear, as crianças responderam que era o grafite do *Hip Hop*.



Figuras 55 e 56: Grafites realizados na pista de skate

Além de brincarem nos balanços, gangorras e escorregadeiras, as crianças brincaram com as bolas de gude, carrinho, bonecas, corda e elástico. Percebemos que algumas já tinham conhecimento de formas de brincar, enquanto outras não. Elas próprias assumiram a postura de ensinar aos colegas a forma de utilizar tais materiais, sendo apoiadas pela professora e no sentido de melhor organizar o que ensinavam e garantir a brincadeira de quem ainda estava aprendendo.



Figura 57: crianças brincando de elástico



Figura 58: crianças brincando de pular corda

Algumas crianças aproveitaram ainda alguns espaços disponíveis na praça dando-lhe outros sentidos ao criar formas lúdicas de interação com aquelas estruturas, diferentes das finalidades para as quais foram criadas. Utilizaram a pista de skate como uma escorregadeira maior, mais desafiante, uma vez que era mais alta e tinha maior curvatura que uma escorregadeira convencional. Subiam pela escada e escorregavam sentadas.



Figura 59: criança escorregando na pista de *skate*

Alice, já convicta de sua capacidade de subir e do direito de brincar, como os demais, tomou a iniciativa de imitar os colegas. Na primeira tentativa, sua irmã mais velha, que a acompanhou na atividade de campo a pedido da mãe, auxiliou-a. Entretanto, a todo momento, a menina sinalizava que aquilo era desnecessário, tanto ao pedir que a soltasse, como ao pisar forte e seguramente cada degrau.

Nesse instante, não havia dúvidas sobre sua mudança nos âmbitos subjetivo, cognitivo e corporal. A menina, que inicialmente dizia não querer realizar brincadeiras daquela natureza, ousava cada vez mais. Quando escorregou, levantou-se sozinha e mais uma vez dirigiu-se à escada para subir. Logo que logrou os primeiros degraus gritou: tou subindo, tou subindo!

Os colegas que estavam em cima a esperavam ansiosos. A irmã assustou-se e tentou segurá-la, mas em consideração ao percurso empreendido pela menina ao longo do desenvolvimento do currículo com a cultura corporal, a pesquisadora apoiou a ação da menina e pedi que a irmã confiasse na garota, pois ela sabia subir sozinha. Próximas à escada, acompanhamos a subida da menina e sua alegria ao chegar sozinha no patamar mais alto. Os colegas vibravam com sua conquista. A experiência mais uma vez confirmava que a deficiência não era um impedimento, mas apenas uma limitação que implicava adaptações.



Figura 60: crianças escorregando na pista de *skate* Figura 61: Alice após escorregar na pista de *skate*

Outra estrutura que se transformou em brinquedo foram as barras de ginástica. As crianças corriam por entre os ferros e tentavam se pendurar. “Sensacional!”, foi o que disse Felipe entre sorrisos e movimentos vibratórios com os braços erguidos ao alto, enquanto corria e se pendurava. Algumas crianças ainda brincaram de futebol num espaço improvisado em meio à pista de *skate*. Nessas interações relacionavam-se entre meninos e meninas sem qualquer demonstração de demarcação de espaço. Ao contrário, era perceptível a postura dialógica, de troca de experiências e solidariedade.



Figura 62: criança escorregando na barra de ginástica

Após um tempo brincando, Pérola convidou as crianças a investigarem se na praça havia alguma indicação do nome e dos recursos que viabilizaram sua construção. A turma saiu junto à professora em “expedição” pela praça até que encontraram uma placa com a

identificação. A professora leu e explicou-lhes, em linguagem acessível, sobre os dados que buscavam. A praça se denominava “Praça da Juventude” e os recursos foram do governo Federal e Municipal.



Figura 63: placa de identificação da praça



Figura 64: as crianças buscando as informações sobre a praça

Depois, seguiram em comitiva conduzida pela professora por outros espaços da praça, buscando identificar possibilidades de lazer, condições de conservação e a utilização dos espaços pelos moradores do bairro. Logo identificaram mesas e bancos de alvenaria e perceberam mais pichações. Chamou a atenção das crianças a existência de um guarda e de uma pessoa que cuidava dos jardins do local. Elas se aproximaram desses profissionais e, sob a orientação da professora, perguntaram sobre sua função na praça.

Além disso, as crianças notaram grande quantidade de caixas coletoras de lixo e questionaram a presença de várias placas. Inicialmente não compreendiam o que estava escrito, mas identificavam o desenho e com a orientação da professora, “leram” que estava relacionado ao cuidado com a limpeza da praça. A turma descobriu ainda um palco com pequena arquibancada para shows e apresentações artísticas. Alguns até ousaram dançar e cantar no palco.



Figura 65: menino aponta pichações nas mesas



Figura 66: Crianças identificam as caixas coletoras de lixo



Figura 67: crianças conversando com o jardineiro



Figura 68: crianças conversando com o guarda



Figura 69: as crianças no palco da praça



Figura 70: placa indicativa de cuidados na praça

Ao perceber duas adolescentes na região do parquinho, a professora e a pesquisadora motivaram as crianças a conversarem com as jovens com intuito de conhecer sobre a utilização da praça pelos moradores do bairro. Ao se aproximarem, a professora apresentou o grupo às moças e perguntou se era possível uma interação. Diante da resposta afirmativa, as crianças lançaram algumas perguntas: vocês vêm sempre aqui? Aqui vêm crianças, adultos e velhos? Quem pichou ali?

Por meio dessa conversa, as crianças ficaram sabendo que a praça era bastante frequentada aos finais de tarde e noites por pessoas de diferentes idades e que eram os próprios frequentadores, residentes no bairro que realizavam as pichações, atitudes às quais as entrevistadas se posicionaram contrárias e receberam apoio das crianças. Depois dessa vivência, dirigimo-nos para a praça localizada no bairro Santa Maria.

No ônibus, as crianças manifestaram suas críticas às pichações vistas na Praça da Juventude e o encantamento com as possibilidades de lazer experimentadas. Ao chegarmos ao novo destino, a expressão das crianças era de desilusão. Poucos quiseram brincar. Como havia uma quadra poliesportiva, alguns meninos e meninas organizaram-se num jogo de futebol. Outros se arriscaram a subir num brinquedo em meio ao lixo que o rodeava. Muitos reclamaram que ali estava sujo, que não tinha brinquedo.

Após algum tempo, Pérola convidou-os a buscar a identificação da praça e alguma sinalização dos recursos utilizados na sua construção. Nada foi encontrado. Como não havia nenhum frequentador no local, não foi possível perguntar o nome da praça ou ter alguma indicação sobre a utilização do espaço e os recursos para sua construção e manutenção.

Enquanto circulavam pela praça, as crianças questionaram a falta de caixas coletoras de lixo, a ausência de alguém para cuidar do local, a falta de um jardim, a deterioração e escassez de brinquedos e o excesso de pichações. Ao observarem os arredores da praça, perceberam o grafite num muro próximo.



Figuras 71 e 72: pichações na estrutura da praça do bairro Santa Maria



Figuras 73 e 74: excesso de lixo espalhado pela praça



Figuras 75 e 76: crianças brincam nos poucos brinquedos existentes e em meio ao lixo



Figuras 77 e 78: idem ao anterior



Figuras 79: o alambrado deteriorado da quadra



Figura 80: crianças brincam de futebol na quadra da praça



Figuras 81 e 82: bancos pichados e deteriorados



Figura 83: o Grafite realizado num muro em frente à praça

Antes mesmo de regressarmos à escola, Pérola reuniu o grupo para conversar a respeito daquela praça. A turma mostrou-se bastante crítica e indignada, apontando as diferenças em relação à praça visitada anteriormente e questionando o porquê daquele contraste.

Pérola provocou: vocês olharam a praça de lá e a daqui, qual a diferença?

Joana se antecipou em responder: por que na praça de lá tem brinquedo e aqui não tem?

Fernando continuou: não é igual porque tem a escorregadeira e o piso não é igual não.

Alice deu sua contribuição: lá tinha vigia.

Fernando completou: os trabalhadores.

Joana refletiu acerca da contribuição de um vigia na praça do seu bairro: se tivesse o vigia, ia pisar, aí o vigia ia dizer “ei rapaz, não pode pisar aí não”.

Pérola os provocou mais uma vez: vocês têm prazer de brincar num local assim sujo?

As crianças responderam em coro: não!

A professora continuou: para a praça ficar bonita, a gente tem que fazer o quê?

Alguns logo responderam que seria necessário limpar.

Joana explicou: tem que tirar esse piso, botar outro.

A pesquisadora complementou: é, tem que fazer uma reforma. E quem é que faz a reforma?

Joana respondeu de imediato: eu não.

Alice demonstrou outra compreensão a respeito das responsabilidades pela manutenção dos espaços públicos ao responder: o prefeito!

A professora orientou as crianças a pensarem se elas, como moradoras do bairro, tinham direito a um espaço de lazer em condições dignas de uso e todas foram unânimes na afirmação. Pérola provocou ainda a reflexão de quem eram as pessoas que sujavam e pichavam a praça e as próprias crianças responderam: “o povo”, indicando que era a população local.



Figura 84: Pérola discutindo sobre as condições da praça com as crianças

De volta à escola, na sala, a professora organizou uma roda de conversa a respeito das vivências e investigações. Rememorou o motivo da ida do grupo às praças, que se tratava de

uma ida a campo para vivenciar e investigar a praça como espaço público para o lazer e questionar as condições da praça do bairro Santa Maria. Pérola questionou qual praça que as crianças mais gostaram de brincar. Foi unânime a preferência da turma pela Praça da Juventude, localizada no bairro Augusto Franco. Diante dessa constatação, tomamos a iniciativa de definir, como encaminhamento didático para aprofundamento, um tencionamento da análise das crianças acerca da praça do bairro em que residiam e de ações afirmativas em prol do direito ao lazer.

No encontro seguinte, Pérola retomou a discussão sobre o sentido do bem público tratando especificamente do espaço praça. As crianças já demonstravam bastante discernimento a esse respeito, reconhecendo tratar-se de um espaço ao qual todos os cidadãos devem ter acesso gratuitamente e que elas também mereciam a qualidade desse serviço. “Mesmo se for gente rica, não paga”, conforme as conclusões de Alice durante a discussão.

Investindo na gestão da diversidade durante as práticas, a professora provocou uma reflexão sobre o acesso de pessoas com deficiência às praças e aos equipamentos e estruturas de que dispõem. Questionou Alice se durante a visita às praças ela sentiu alguma limitação de deslocamento e usufruto dos brinquedos disponíveis. A menina afirmou ter gostado da Praça da Juventude e que brincou muito. Apesar disso, destacou um brinquedo ao qual não teve acesso: a escorregadeira vermelhinha.

Alice disse que não conseguiu subir no brinquedo. Imediatamente, Levi interrompeu-a e disse-lhe que deveria ter chamado os colegas para ajudá-la. Diante da postura solidária de Levi, sempre fomentada nas práticas da professora, várias outras crianças reafirmaram que ela poderia ter chamado alguém para auxiliá-la na subida ao brinquedo.

Fernando: chamava a gente.

Joana: chamava eu, chamava Daiane, todo mundo.

Alice justificou não querer atrapalhar a brincadeira dos colegas. Atenta às questões da atenção à diversidade por parte das políticas públicas, especificamente aquelas relativas ao lazer, Pérola valorizou a atitude solidária das crianças, o que tem a ver com as condições subjetivas para a convivência democrática. Entretanto, a professora também questionou Alice acerca do que achava que poderia ser feito para melhorar as condições do brinquedo, com vistas a proporcionar o acesso a pessoas com deficiência física, como ela.

Além de instigar na criança um posicionamento frente ao que lhe cerceia o direito de usufruto de bens públicos, a professora Pérola tencionou um posicionamento de Alice como sujeito capaz de inferir e interferir na constituição das coisas que a rodeiam. A menina que, inicialmente manifestava-se retraída diante das colocações dos colegas que estavam

dispostos a ajudá-la, foi estimulada a pensar modificações na estrutura do brinquedo, para que atendesse a suas necessidades.

Perguntou Pérola: você tem alguma ideia?

Alice respondeu: não sei.

Imediatamente Joana, que sempre acompanhava a participação da colega nas brincadeiras se manifestou: tem que botar um negócio assim, grandão (e fez um movimento indicando que o “negócio” era para a menina se segurar).

Alice interveio: tem que ser maior.

Joana complementou: igual ao da escola.

No parquinho da escola, a estrutura do corrimão atrelado à escada da escorregadeira configurava as condições físicas necessárias para a menina subir no brinquedo com segurança e tranquilidade. Os questionamentos empreendidos pela professora, para além de preocupar-se com a resolução dessas necessidades imediatas das crianças, ao se engajar na gestão da diversidade durante as práticas educativas, estavam fundamentalmente implicados com o fomento à experiência da cidadania efetiva, da democracia.

É importante que essa gestão tenha sempre como pano de fundo uma preocupação de encarar o processo educativo como algo que, entre outras coisas, tem também potencialidades para, além de oferecer conhecimentos importantes e desenvolvimentos vários de capacidades, despertar e estimular nos alunos o sentimento da importância do exercício da cidadania (CORTESÃO; STOER, 2008, p. 201).

Em meio a essa pedagogia, nesse momento, muitas crianças já estavam bem esclarecidas de que as praças públicas são construídas por gestores públicos, como o Prefeito, diferente do que compreendiam nas primeiras abordagens sobre o tema. Mas havia também uma pequena confusão acerca de onde vinham os recursos para investir nas construções. Apoiada nas nossas discussões nos encontros de planejamento, Pérola, mais uma vez, esclareceu que se tratava de verba pública, proveniente dos impostos que as próprias famílias pagavam, embutidos em mercadorias ou em taxas específicas, como de fornecimento de água, energia etc.

Essa discussão expressa o aguçamento da criticidade nas ações da professora ao tratar as questões afetas à diversidade e ao fomento à constituição de sociedades efetivamente democráticas. Foi possível notar que seu crescente engajamento político permitiu estimular atitudes mais críticas e participativas da turma. Aos poucos, as crianças deram sinais de que começavam a sentir-se sujeitos de sua própria história, com sugestões pertinentes de

adequação dos espaços públicos que lhes eram de direito na comunidade. Ademais também manifestavam preocupação de que estes espaços fossem acessíveis a todas as pessoas. Alice sugeriu que existissem espaços para que “os velhos” pudessem ter lazer nas praças, preocupou-se até com a adequação das quadras para que eles não caíssem.

Junto com a pesquisadora, Pérola destacou a necessidade de pensar mudanças e adequações na Praça do bairro em que as crianças moravam. As ideias foram várias. As crianças mais uma vez levantaram a necessidade da reforma, de colocar mais brinquedos e de adequar o acesso para que pessoas com limitação de mobilidade, como Alice, pudessem brincar. Essas sugestões surgiram ao passo que questionavam a sujeira, a falta de caixa coletora de lixo e a deterioração dos brinquedos.

A professora também provocou que as crianças, com base na experiência que tiveram nas praças, elencassem o que se poderia fazer como prática de lazer numa praça pública. Elas não titubearam em relatar a possibilidade de brincar de futebol e outros jogos nas quadras disponíveis, além da brincadeira com brinquedos como corda, elástico, bonecas e bonecos, carrinhos, bolas de gude, fazer piquenique, brincadeiras populares como as que envolvem corrida e a vivência nos próprios brinquedos instalados nesses espaços (gangorras, balanços, escorregadeiras, etc.).

Em aprofundamento aos aspectos mais subjetivos que concorrem numa experiência de lazer, a professora questionou a sensação das crianças ao brincarem nas praças. Foram unânimes os relatos de alegria e felicidade. Somente Carlos não se pronunciou, pois não participou da atividade.

Alice: eu amei.

Joana: naquele dia eu fiquei bem feliz.

Diante da satisfação manifestada pelas crianças com a visita e a experiência de brincar na praça, a professora tomou a iniciativa de discutir com as crianças a possibilidade de agradecerem a pessoa responsável pela liberação do transporte para que a atividade fosse viável, a Diretora de Ensino da SEMED. Essa ação não foi previamente discutida nos nossos encontros para planejamento, mas a professora justificou a necessidade de reconhecimento da ação daqueles que respeitam e viabilizam a assunção do direito.

Diante dessa iniciativa, a pesquisadora vislumbrou a possibilidade de fomento junto às crianças da percepção do diálogo entre as pessoas comuns e os representantes políticos na configuração de ações referentes à assunção do *status* de cidadão, aquele que participa da dinâmica social em que está inserido. Pérola reforçou o uso da linguagem escrita como veículo para essa comunicação. Lembrou às crianças que para conseguirmos o transporte

solicitamos anteriormente à Diretora por via do ofício e questionou-as o que se faz quando se recebe algo importante. Em resposta, as crianças expressaram a necessidade de agradecer e sugeriram que isso fosse feito de diversas formas.

Alice: agora nós tem que agradecer a ela. Dar um presente a ela.

A pesquisadora, em apoio à ação ao compreender seus possíveis efeitos na constituição identitária das crianças, interveio: o que vamos fazer para ela? Como vamos agradecer?

Alice: Ah! Que tal, tem um negócio para embalar para presente?

Surpreendida com a ideia de dar um presente, a pesquisadora indagou: presente! E a gente vai dar o que para ela?

Alice explicou: já sei. Pega um jornal. Faz uma bola, um monte de bola. Aí dá a ela.

Sem compreender a utilidade do tal presente, porém considerando e valorizando a sugestão da menina, Pérola perguntou: cheia de que, a bola?

Alice respondeu: de bolinhas.

Carlos também fez sua sugestão: de balas.

Alice teceu suas considerações: assim a moça não vai querer.

A pesquisadora provocou: e a bola de jornal, ela vai querer para fazer o que?

Alice riu.

Joana, referindo-se a esta pesquisadora, deu outra sugestão: é melhor Tia, você levar a gente pra ver ela.

A pesquisadora questionou: como eu vou levar vocês?

Alice definiu: no seu carro.

A pesquisadora explicou: não cabem tantas crianças.

Anderson também se pronunciou: uma caixa de bombom.

Verificando a viabilidade da sugestão de Anderson, pesquisadora e professora se entreolharam e decidiram apoiá-la. Logo Levi se pronunciou: fui eu que disse a ele.

Em conversa rápida em meio à discussão da turma, entendemos que aquela se tratava de uma ideia viável e sensível. Destacamos a ideia dos dois e pedimos que mais uma vez eles apresentassem à turma para sabermos a opinião de todos, se estavam de acordo.

Satisfeitos com o reconhecimento que receberam, Anderson e Levi repetiram para os colegas: uma caixa de bombom.

Levi complementou: no pacote (ou seja, embrulhada para presente).

Clara imediatamente apoiou, em seguida Alice também concordou e disse que sua mãe poderia comprar os bombons. Os demais aprovaram a ideia. Pérola não satisfeita provocou



Figuras 85 e 86: crianças assinando a carta de agradecimento à Diretora de Ensino da SEMED



Figuras 87 e 88: idem às figuras 85 e 86

Em momento de reflexão sobre a ação desencadeada por Anderson, a própria docente ressaltou a necessidade de envolver toda a turma na sua efetivação, de modo a favorecer e valorizar as ações decididas coletivamente, como já vinha realizando há algum tempo, desde quando percebeu o caráter coletivo das práticas educativas num currículo multicultural crítico. Uma vez que tínhamos nossas preocupações voltadas para a constituição de identidades democráticas, a pesquisadora evidenciou a coerência do pensamento da professora e a apoiou no seu desenvolvimento.

Para a compra da caixa de bombons, Pérola sugeriu que cada criança contribuísse com uma quantia em dinheiro que lhe fosse possível: pode ser R\$ 0,05, R\$ 0,10, R\$ 0,25.

Por conhecer a difícil condição financeira de alguns, a professora ainda tomou o cuidado de ponderar, que quem a família não estivesse em condições de contribuir naquele momento, não haveria problema, porque o que valeria era o que a turma toda conseguisse juntar.

A pesquisadora exemplificou que a turma faria uma espécie de “cofrinho”, mecanismo para juntar dinheiro muito utilizado na região, inclusive por parte de crianças. A professora

trabalhou ainda a ideia do que significava um “cofrinho”. Várias crianças já conheciam o sentido de juntar dinheiro nesses moldes para comprar algo. Muitas delas relataram suas experiências em comprar chocolates ou balas com as moedas que conseguiam juntar em cofres de barro ou caixinhas.

Pérola pegou um vaso de vidro com tampa e combinou com a turma que aquele seria o cofre da turma. Durante alguns dias, as crianças puderam trazer suas moedas para contribuir com a compra da caixa de bombons. Nesses dias, logo no início da manhã, Pérola pegava o cofre e colocava-o no centro da roda para que aqueles que trouxessem sua contribuição pudessem doar. As famílias foram avisadas pela professora sobre o objetivo do cofre e se colocaram de maneira compreensiva e até satisfeitas ao saberem que a ideia da caixa de bombons surgira das crianças.

No dia combinado, Pérola sentou com a turma para o último depósito. Alguns não tinham levado nenhuma moeda para contribuir, ao passo que outros levaram muitas. A professora sugeriu que aqueles que estavam com mais de uma moeda, dividissem com os que estavam sem, explicando que há momentos em que a família realmente não tem como contribuir financeiramente. As crianças não resistiram a esse pedido. Dividiram suas moedas e ao final todas puderam fazer seus depósitos no “cofrinho” da turma. A professora e a pesquisadora também contribuíram com moedas. Feitos todos os depósitos, a professora explicou que precisariam contar, somar a quantia de dinheiro e verificar quanto tinham arrecadado.

Com apoio da turma, Pérola somou cada centavo. Muitos já sabiam fazer pequenas contas riscando pequenos traços no quadro. Somamos o valor total e decidimos ir ao supermercado próximo à escola. Pérola considerou a importância de eles mesmos participarem da compra dos bombons, já que o dinheiro arrecadado era um esforço da turma e todos vibraram com aquela conquista. Na sua fala, a docente expressava compreender o sentido dessa experiência na constituição identitária das crianças. Falou da importância da realização de ações coletivas, do esforço de todos em prol de uma causa comum e da participação das crianças como sujeitos naquele processo.



Figura 89: as crianças comemorando a quantia arrecadada pelas doações da turma no “cofrinho”

Diante disso, tomamos a decisão de verificar com a Direção da escola a possibilidade de algumas crianças irem ao supermercado com a pesquisadora para realizar a compra da caixa de bombons. Explicado o objetivo, a coordenadora pedagógica autorizou. Em votação, as crianças elegeram três colegas para irem ao supermercado. A quantia arrecadada foi exatamente o valor de uma caixa de bombons.

No supermercado, as próprias crianças retiraram o produto da prateleira, pagaram por ele e levaram para que fosse embalado para presente. No retorno para a escola, o encontro com os colegas trazendo a caixa de bombons, despertou imensa alegria da turma.



Figura 90: as crianças comemoram a compra da caixa de bombons

Os bombons foram entregues às destinatárias na sede da SEMED por três crianças que representaram a turma, também eleitas por votação organizada pela professora. Essa votação foi especialmente relevante porque ainda enquanto a professora contava os votos, Joana

percebeu que mais uma vez estava sendo eleita. Levantou o dedo e expressou sua opinião em favor daqueles que devido seu comportamento mais retraído não haviam sido escolhidos como representantes ao longo do processo vivenciado. A menina citou alguns colegas como exemplo e convocou os demais a pensarem na possibilidade de escolherem outros representantes: se os coleguinhas nunca votarem neles, nunca vai ser escolhido.

A menina surpreendeu a professora e a pesquisadora ao apresentar tamanha preocupação com o Outro naquele contexto. Com tal intervenção, a menina parecia esforçar-se em desestabilizar outras hegemonias que se insurgiam, uma vez que as votações, apesar de constituírem-se em um processo democrático para escolha de representantes de grupos, permitiam apenas que crianças já estabilizadas num “padrão” de liderança assumissem tal posição. Diante do silêncio da professora, a pesquisadora considerou, dentre outros aspectos, o comprometimento de Joana com a solidariedade fundamental à vivência democrática.

Um contexto solidário proporciona, de um lado, a ética entre os grupos sociais que lhes garanta o respeito suficiente para ouvir ideias diferentes e utilizá-las na consideração dos valores sociais existentes, e, de outro, a consideração da interconexão das vidas dos indivíduos de diferentes grupos, até o ponto em que todos tenham de justificar suas ações uns com os outros (NEIRA, 2007, p. 159).

Isso justificou o apoio da pesquisadora à ideia de Joana ao explicar que pessoas mais caladas podem se expressar quando estimuladas e que seria importante a turma oferecer aquela oportunidade. Pérola acolheu a proposta ao considerar sua pertinência no desenvolvimento de práticas educativas multiculturais críticas e retomou a votação.

Nessa oportunidade, as crianças reconsideraram suas escolhas e elegeram Alice, Paula e Carlos. Pérola reforçou aos eleitos sua função em serem porta-vozes da turma no agradecimento à Secretária Municipal de Educação e à Diretora de Ensino pelo apoio prestado para que a aula em campo se realizasse. A coordenação pedagógica da escola foi contatada e manifestou apoio mediante o reconhecimento da importância daquele encaminhamento para as crianças. Em seguida, as famílias dos representantes foram contatadas e foi autorizada a ida à SEMED. O grupo seguiu no carro particular da pesquisadora. Em todo o caminho, as crianças manifestaram um misto de ansiedade e satisfação em realizar tal ação, ideada por elas próprias e apoiada pela docente e pela pesquisadora.

A atitude de Joana nos permitiu visualizar os efeitos dos tencionamentos frequentes em favor da desestabilização das relações assimétricas manifestadas pelas crianças no

decorrer do projeto. De algum modo, elas já manifestavam atitudes mais críticas, criativas e politicamente engajadas em favor do direito de expressão e de participação de todos.

Em discussão a respeito da atitude da menina e da resposta da turma em acolher sua sugestão, a professora fez reflexões retomando a coerência com as perspectivas políticas do referencial teórico dos Estudos Culturais e do currículo multicultural crítico na constituição de identidades mais democráticas e politicamente engajadas em favor da diversidade cultural. Diante das constatações e reflexões, Pérola manifestou satisfação com os resultados já observados e expressou sua crescente confiança naquela perspectiva política ao fundamentar uma pedagogia preocupada com a constituição identitária das crianças.



Figura 91: os representantes da turma junto com a professora em frente à SEMED

Na SEMED, as crianças foram gentilmente recebidas e puderam transmitir a mensagem da turma. Paula explicou que estavam lá para agradecer e Alice assim como Carlos falaram de como se sentiram com a experiência da visita às praças. Maria, a então Diretora de Ensino, entusiasmada com a empolgação e discernimento das crianças em decidir por aquela ação, além da forma como expressaram a contribuição da ação vivenciada, elogiou o projeto desenvolvido e ressaltou: é nesse tipo de resultado que acredito (referindo-se aos possíveis efeitos identitários desenvolvidos e/ou tencionados com as ações didáticas desenvolvidas).



Figura 92: as crianças aguardam o encontro com Maria



Figura 93: as crianças são recepcionadas na SEMED



Figuras 94 e 95: as crianças encontram a Diretora de Ensino e a presenteiam com a caixa de bombons

As imagens da visita à SEMED foram exibidas posteriormente à turma e todos se mostraram orgulhosos pela ação realizada. A professora falou de como os representantes da turma agiram durante a visita e enfatizou que todos cumpriram a função de representar os colegas. Pérola destacou que os representantes expressaram oralmente o motivo da visita e a gratidão da turma, evidenciando a importância de terem dado oportunidade das crianças mais inibidas participarem da experiência e serem estimuladas a expressarem-se.

Outra ação didática em decorrência da visita às praças e do questionamento sobre as condições de lazer no bairro foi a construção de desenhos em que as crianças puderam expressar qual a praça que elas gostariam de ter. Tal atividade foi planejada coletivamente entre a professora e a pesquisadora com a intenção de promover o registro das ressignificações elaboradas acerca das praças a que tinham direito. Os desenhos foram sugeridos após a exibição das imagens das visitas.

Durante a exibição das fotos, a professora retomou o tema “direito ao lazer” ao questionar a sensação que as crianças sentiram ao brincar nas praças, bem como suas críticas

diante das diferenças encontradas. Após isso, Pérola provocou a turma perguntando, a partir das compreensões elaboradas, “que praça elas gostariam de ter?”, considerando esse acesso um direito delas como cidadãs. Ao passo que as crianças desenhavam, professora e pesquisadora levantaram a possibilidade de aqueles desenhos serem encaminhados ao prefeito da cidade como forma de reivindicação do direito ao lazer das crianças no bairro.

As crianças se envolveram bastante na construção dos desenhos. Em geral, estes faziam referência ao que encontraram na Praça da Juventude. Apresentavam árvores, brinquedos, vigilância e placas indicativas de caixa coletora de lixo. Ao final de seu desenho, Levi nos surpreendeu com o papel dobrado em formato de carta. A pesquisadora perguntou-lhe o que era aquilo. O menino não hesitou: é uma carta pro prefeito.



Figuras 96 e 97: as crianças desenhavam “a praça que gostariam de ter”



Figura 98: Levi apresentando a carta que preparou para o prefeito

A ideia da carta ao prefeito, como manifestação de luta por transformação social, entusiasmou as crianças, a professora e a pesquisadora, que mesmo sem saberem exatamente como encaminhar a solicitação das crianças naquele momento, assumiram esse compromisso. A ideia de Levi mobilizou a elaboração coletiva de uma carta em que os desenhos faziam parte, exemplificando as reivindicações/sugestões das crianças para a reforma da praça do

bairro Santa Maria. Nos mesmos moldes da elaboração anterior, as crianças construíram o texto abaixo.

Edvaldo Nogueira,

Querido prefeito,

Por favor, mande limpar a nossa praça e construir uma praça nova no bairro Santa Maria, que tenha piso, brinquedos e vigilância.

Coloque a placa como o nome da praça.

A praça é um direito de todos.

Um beijo e um abraço.

A carta foi assinada por todas as crianças da turma, além da professora e da pesquisadora. Com o documento pronto, crescia a expectativa das crianças em encontrar o representante político e reivindicar seus direitos, bem como o nosso desafio em viabilizar as condições para isso. Tentamos contato via SEMED, mas isso não foi possível. Finalizado o ano letivo, a professora expressou que mesmo as crianças mudando de turma e de professora, a concretização daquela ação não perdia importância.

A pesquisadora apoiou a decisão da docente, pois concordavam que como ato político desencadeado por uma criança a partir de um processo complexo de formação, tal ação não poderia ser paralisada por uma fragmentação normativa relativa à organização da escola moderna. Pérola manifestava compreender a importância do encaminhamento da carta das crianças ao prefeito da cidade como uma ação didática fundamental no fomento à constituição de identidades democráticas, uma vez que foi uma ideia criada pelas próprias crianças e que materializava a expressão destas na reivindicação de seus direitos.

Com a finalização do ano letivo, firmamos o compromisso com as crianças de continuar buscando uma forma de encaminhar a carta, os desenhos e as reivindicações elaboradas. Para efeito de registro do processo vivenciado por intermédio do projeto “Identidade: minha história conto eu”, a professora, com apoio da pesquisadora, preparou para cada criança um livro em que cada uma delas pôde expressar por meio da escrita e do desenho suas identidades e percepções acerca do que vivenciaram. As informações contidas/solicitadas no livro foram organizadas coletivamente nos encontros de planejamento. Assim, as crianças registraram seus nomes e endereço e desenharam os brinquedos e brincadeiras favoritas para

os momentos de lazer, os colegas que mais tinham afinidade, a família e momentos marcantes vivenciados com a turma ao longo do ano.

Conforme suas justificativas ao sugerir a construção do livreto, a ideia da professora era permitir que as crianças tivessem o registro de um “capítulo” de suas histórias. Essa construção foi apoiada pela pesquisadora e o registro foi desenvolvido ao longo de algumas aulas. Durante essa construção, mais uma vez foi possível notar o amadurecimento de Pérola no desenvolvimento das ações didáticas sob a perspectiva multicultural crítica. Ela já identificava e tencionava com discernimento relações de poder historicamente constituídas e naturalizadas nas práticas escolares. Por exemplo, quando a docente questionou o fato de a pesquisadora apresentar o material do livreto impresso com o espaço destinado a que elas escrevessem seus nomes definido com o termo “autor”, no masculino, a professora questionou a ausência de livretos destinados às “autoras” (meninas). Para além disso, ela própria foi capaz de analisar esse acontecimento como um efeito de relações sociais, inclusive durante a formação escolar culturalmente determinada por assimetrias no tocante ao gênero, em que predomina o masculino.

Após a elaboração dos livros, pesquisadora e professora reuniram-se para discutir os registros. Notamos que as crianças passaram a falar do bairro em que viviam com maior tranquilidade, sem expressar vergonha. Também apresentavam maior compreensão espacial, identificando a cidade, o estado e o país em que residiam. Os registros sobre brinquedos, brincadeiras e amigos favoritos permitiram expressar suas afinidades e identidades e isso era manifestado com muita alegria e satisfação por parte das crianças. A respeito dos momentos marcantes, a maioria fazia referência às vivências ao longo do desenvolvimento do subprojeto “Direito ao lazer: práticas corporais de rua e a utilização dos espaços públicos”, em que as crianças se referiram às vivências com o futebol, o *Hip Hop*, a visita às praças e o encontro com a pesquisadora.

Iniciado o ano letivo de 2011, Pérola tomou a iniciativa de agendar com a nova professora da sua antiga turma, Suzana, um encontro para que a apresentássemos o projeto desenvolvido e o compromisso firmado com as crianças para efetivar o encaminhamento da carta ao prefeito. Suzana mostrou-se parceira da proposta desde o princípio e permitiu-nos esporádicos encontros para retomar a ideia da carta ao prefeito junto às crianças. Enquanto essa ação era desenvolvida na escola, buscamos meios de contato com o prefeito da cidade ou outra pessoa que o representasse.

Em abril, com a criação da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, vislumbramos uma possibilidade. Em maio, tornou-se possível um encontro da pesquisadora com o

Secretário mediante agendamento de audiência em seu gabinete, quando lhe foi apresentado o projeto desenvolvido e a necessidade de encaminhamento das reivindicações das crianças. Nesse encontro, a professora Pérola não pôde estar presente em virtude do exercício de suas atividades laborais durante os períodos da manhã e tarde, quando era possível tal agendamento.

Já naquele momento, o representante do município que respondia pelas políticas relativas ao lazer mostrou entusiasmo, reconhecimento da importância do trabalho desenvolvido e compromisso em ouvir a voz daqueles que historicamente tiveram cerceados seus direitos e voz. O Secretário se disponibilizou a visitar as crianças na escola, receber delas pessoalmente suas reivindicações, bem como apresentar algumas propostas para o lazer na cidade e especificamente no bairro Santa Maria.

Confirmada a possibilidade do encontro, a professora Pérola tomou a iniciativa de apresentar a ideia à equipe gestora e a todos os demais professores da escola. Assim, a docente fomentou o engajamento dos colegas naquela ação política para que todas as crianças da comunidade, estudantes naquela escola tivessem a oportunidade de manifestarem suas reivindicações quanto às políticas públicas para o lazer no bairro.

A partir de discussão entre o grupo, cada professora leu para sua turma a carta já elaborada no ano anterior pela então turma de Pérola e questionou seus alunos sobre a pertinência de tais reivindicações, assim como o desejo e/ou necessidade de engajamento de todos. Desse modo a carta tomou características de “abaixo assinado” e contou com a participação de toda a comunidade escolar do turno da tarde, no qual estavam estudando as crianças sujeitos do projeto desenvolvido.

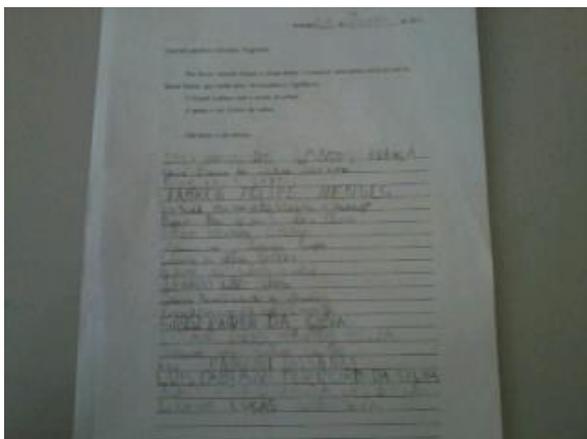
No dia combinado, em junho de 2011, as crianças que compuseram a turma de Pérola em 2010 receberam o Secretário. Primeiramente em sua sala, conversaram pessoalmente sobre o motivo pelo qual desejavam aquele encontro e, com intervenção da professora e da pesquisadora, apresentaram superficialmente os temas trabalhados no projeto e dos quais resultaram tal ação. Era notável a felicidade de cada uma delas no diálogo direto com o ilustre visitante. Também era expressiva a consciência que apresentavam de que aquele era um momento de reivindicação de um direito não somente delas, mas de toda a comunidade do bairro Santa Maria.

Após essa primeira conversa as crianças foram levadas ao pátio da escola onde se juntaram às demais crianças e professoras. Tal encontro foi amplamente apoiado pela equipe gestora que providenciou os recursos e medidas necessárias para tal. Pérola apresentou o Secretário ao público presente, bem como o motivo de sua presença na escola. Durante a

apresentação, as crianças interagiram ao que a professora questionava, também demonstrando consciência da situação desprivilegiada em que se encontravam no tocante ao direito ao lazer. Durante sua fala, o Secretário comprometeu-se com o encaminhamento das solicitações e da carta elaborada ao prefeito da cidade, como também a dar maior atenção ao bairro nas políticas de lazer desenvolvidas sob sua Secretaria.

O Secretário apresentou alguns projetos de lazer para crianças e adultos que se efetivariam ao longo do ano de 2011 e aproveitou para chamar a atenção das crianças para a necessidade de usufruto responsável das políticas ofertadas. Ou seja, solicitou que as crianças da escola fossem parceiras na conservação de espaços públicos construídos para o lazer da população.

Três crianças, que representaram a turma envolvida diretamente no projeto, entregaram ao Secretário a carta com os desenhos feitos por todos da classe e as assinaturas da comunidade escolar reivindicando melhorias na praça do bairro. Foi com muita satisfação que as crianças exerceram seu *status* de cidadãs dignas de serem ouvidas por representantes políticos do município.



Figuras 99 e 100: carta e desenhos entregues ao Secretário de Esporte e Lazer de Aracaju



Figura 101: Crianças atentas durante o encontro



Figura 102: Pérola apresentando o Secretário



Figura 103: o Secretário durante seu pronunciamento Figura 104: crianças entregam a carta



Figura 105: As crianças da turma Oficina II-D na entrega da carta ao Secretário

Os sorrisos e abraços dados ao Secretário, à professora e à pesquisadora deixavam escapar a crença num melhor futuro possível. Um futuro em que elas teriam seus direitos, ao menos no tocante ao lazer, respeitados. Entretanto, essa satisfação não se manifestava apenas nas crianças, mas também nas professoras e coordenadoras da escola, na professora Pérola e Esmeralda, especialmente, em virtude de todo o processo que viveram até aquele momento. Ainda, não somente nestas, mas na própria pesquisadora que se continha numa postura investigativa ainda permeada pela seriedade e racionalidade formatada por uma formação acadêmica que insiste em cercear o ousado “chapéu de guizos” (LARROSA, 2006) que ousa aparecer nos momentos em que nos deparamos com bons resultados ao final de uma pesquisa investigativa.

De todo modo, é possível considerar, ao final de tudo o que foi vivenciado junto aos sujeitos diretamente envolvidos neste estudo, que a toga historicamente construída no decorrer da formação desta pesquisadora foi fortemente tencionada por esse chapéu insistente, que permitiu que o exercício dessa investigação se flexibilizasse na perspectiva da (inter)ação. Nesse processo, foi possível o choro, o riso, o abraço, a solidariedade com a dor e com os anseios dos sujeitos participantes.

Em épocas em que as tecnologias do eu (BUJES, 2000) se asseveram no âmbito da educação, precisamente sobre o currículo, inviabilizando o direito à diversidade e à existência democrática, a pedagogia multicultural crítica permitiu a tematização das práticas corporais na Educação Infantil e o tencionamento de práticas educativas politicamente engajadas na valorização da diversidade cultural e na constituição de subjetividades e sociedades democráticas.

As ações didáticas desenvolvidas, discutidas e planejadas coletivamente entre professora e pesquisadora, apresentaram-se abertas às expertises infantis e contribuíram para o fomento a outra cultura de infância. Em que estas não são vistas como adultos em miniatura, mas são aceitas nas diferentes e peculiares formas que apreendem, manifestam-se, (re)significam, criam e atuam no contexto sociocultural mais amplo.

As manifestações estudadas adentraram ao currículo de acordo com as representações das crianças, sendo discutidas, tencionadas, aprofundadas, ampliadas, ressignificadas e recriadas de acordo com as sobre-determinações culturais que afetam as crianças e a própria professora (NEIRA, 2007; NEIRA; NUNES, 2006; 2009a). Ademais, a pedagogia multicultural crítica se expressou na interdisciplinaridade que compôs as ações didáticas desenvolvidas, na atenção, respeito e valorização da diversidade e no engajamento político em favor do direito de todos, da justiça social. Isso caracterizou uma prática educativa para além de aspectos teóricos ou estritos à vivência das manifestações da cultura corporal, mas, sobretudo, imbricada à dinâmica e às necessidades da vida real dos sujeitos envolvidos.

Ao nos engajarmos no apoio à elaboração e à implementação de um currículo que se empenhou em incluir as perspectivas subordinadas e a cultura popular, acreditamos que o processo vivenciado produziu contribuições para a formação das crianças e da própria professora. Conforme Giroux e Simon (2008), os professores que utilizam o ponto de vista dos subordinados e a cultura popular se convertem em agentes transformadores que, ao ajudarem os indivíduos a identificarem sua opressão ou a compreenderem sua possível cumplicidade com ela, alertam a comunidade sobre os aspectos ocultos e as condutas encobertas.

Esse processo de identificação estimula estudantes, professores e comunidade a refletirem sobre sua própria vida e, a partir daí, desenvolverem certa capacidade de controlá-la, ou atuarem efetivamente nos seus rumos, nos caminhos da sua própria história. Isso nos permite concluir que a história aqui contada, mais que uma pedagogia multicultural crítica, reflete os caminhos de uma pesquisa politicamente engajada com a melhoria da educação e, em última instância, das relações sociais, como propõe os fundamentos da pesquisa em (inter)ação.

6 O FIM DA NOVELA NÃO É O FIM DA(S) HISTÓRIA(S): CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O projeto veio enriquecer o Projeto Identidade. O conhecimento específico nos chamou a atenção pras atividades físicas mesmo, coisa que a gente não dá atenção no dia a dia, nos conteúdos da escola. A importância do brincar. O mais importante eu acho que é que às vezes a gente não para pra olhar o que a criança traz da vivência dela na rua. A gente vê, mas a gente não dá ênfase àquilo. E o projeto veio pra mostrar que a gente tem que dar mais atenção a isso (PÉROLA, 2011).

Posta desde o início deste estudo a intenção em discutir as práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil, especialmente aquelas que têm como foco a identidade das crianças, lançamo-nos a campo com a proposta de potencializar a inclusão da cultura corporal como conhecimento a ser tematizado sob essas preocupações e as teorizações dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico. Fundamentada nessas perspectivas que trazem para além de preocupações acadêmicas, uma definição política em favor da diversidade cultural e da justiça social, temos empreendido em todos os momentos da pesquisa o esforço em efetivar o diálogo com os sujeitos participantes e efetivar uma pesquisa engajada na materialização de outras formas de interação com o “objeto” de estudo, os sujeitos participantes e as representações que manifestam.

Seguindo esse desafio, ao tecermos aqui algumas considerações sobre o processo de pesquisa em (inter)ação constituído, a ação empreendida no campo da prática e as reflexões sobre ela, a intenção é discutir aspectos relevantes que se evidenciaram ao longo do desenvolvimento do estudo, segundo os objetivos expressos. De um modo geral, o objetivo foi identificar, evidenciar e analisar os aspectos didáticos que demarcam o processo de elaboração e implementação de um currículo de Educação Física, orientado segundo as perspectivas do multiculturalismo crítico, com vistas à constituição de identidades democráticas em uma turma da Educação Infantil.

Para tanto, em consideração à parceria estabelecida entre a professora Pérola e a pesquisadora no desenvolvimento da ação, ousamos avançar ainda mais nas possibilidades de borramento de fronteiras sugeridas pela metodologia da pesquisa em (inter)ação, aqui desenvolvida. Com a intenção de promover a voz dos sujeitos que interagiram conosco ao longo dessa empreitada, consideramos justo e honesto trazer para este espaço as

considerações da pesquisadora em diálogo com as da Professora Pérola, obtidas⁴⁶ ao final da implementação do currículo multicultural crítico com as práticas corporais. Isso porque elas se mostraram bastante pertinentes e condizentes ao que julgamos relevante de acordo com a fundamentação teórica e metodológica adotada.

Conforme Moreira e Candau (2010, p. 7), “o multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas”. Nesse sentido, reafirmamos claramente a postura política que envolveu a ação empreendida, como também a pesquisa sobre ela. O engajamento na valorização da diversidade cultural e o comprometimento em promover a justiça social perpassaram todo o processo empreendido. Por isso, consideramos, no mínimo, coerente que também se apresentasse nesta seção, em que tecemos reflexões “finais”, ou considerações sobre o estudo realizado, as observações de Pérola.

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, foram o tensionamento constante às relações de poder existentes e a escuta atenta e 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 infância/as crianças. Isso foi notado pelas professoras-colaboradoras que, nos primeiros meses de pesquisa, ressaltaram a importância dessa postura para a construção coletiva à qual intentávamos.

Ao imergirmos no campo de investigação e permanecermos naquele contexto com a intenção de examinar os aspectos didáticos empreendidos, buscando compreender de onde emergiam, atuamos em conformidade com o que sugerem os Estudos Culturais, compreendendo a centralidade da cultura e o caráter histórico que condiciona sua existência ou configuração. Além disso, buscamos reconhecer as relações de poder que atravessam todas as práticas sociais e especialmente o currículo. A partir disso, as práticas educativas, foram entendidas como práticas sociais, que têm uma dimensão cultural que depende de significados e com eles estão estreitamente associadas.

⁴⁶ Entrevista realizada ao final da implementação do currículo multicultural crítico com a turma Oficina II-D, com objetivo de avaliar a compreensão da professora acerca dos aspectos tensionados no decorrer da pesquisa: identidade, cultura, currículo multicultural crítico, Educação Física na Educação Infantil.

Isso nos permitiu atuar junto às professoras-colaboradoras fomentando o mesmo olhar e a partir da fundamentação teórica dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, refletir constante e criticamente as práticas empreendidas com a possibilidade de rearticulá-las. Sempre em função da perspectiva formativa almejada, qual seja a constituição de identidades democráticas.

Nossa cultura não foi muito voltada pra essa questão da democracia, né! Pelo menos na faculdade, a gente não teve muito essa oportunidade não. Tem professores que são democráticos, outros não. Então a gente sempre tem alguma coisa que a gente traz pra sala de aula que a gente sem querer, sem perceber a gente tá colocando sem tá ouvindo a criança e houve essa oportunidade de a gente tá tendo esse cuidado pra não estar impondo simplesmente as coisas que a gente traz, de a gente tá vigilante com relação a isso, de a gente dar mais espaço, mais oportunidade de eles estarem se expressando.

[...] Eu achei importante [os temas trabalhados] porque foi a partir da realidade deles, daquilo que as crianças foram trazendo das experiências que eles tinham em casa, na rua, no bairro, que a gente foi valorizando, foi a valorização da cultura. Os temas surgiram a partir do que eles trouxeram. Então isso é importante, a gente não negar a cultura [...].

[...] O importante é que houve democracia em tudo (PÉROLA, 2011).

Nessa perspectiva, a ação didática com a cultura corporal, empreendida junto às crianças, caracterizou-se na perspectiva multicultural crítica como tematização da cultura corporal de forma articulada às demais atividades e conhecimentos que fizeram parte do projeto intitulado “Identidade – minha história conto eu” e, mais especificamente, a partir do tema “Direito ao lazer: práticas corporais de rua e a utilização de espaços públicos”.

Ao longo dessa empreitada, como forma de potencializar a experiência democrática por parte das crianças e da professora, tensionamos o papel de Outro a que as crianças têm historicamente sido submentidas. Nesse percurso, foram as representações, valores, ideias e anseios das crianças que mobilizaram ações didáticas desde a definição do tema a ser trabalhado às manifestações da cultura corporal a serem estudadas. Isso 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 dessas ações, que se organizavam tendo em vista as orientações do 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. 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 entre o grupo pelo compartilhamento dos saberes, notamos a ressignificação de conceitos inicialmente reduzidos, articulados conforme valores hegemônicos e até equivocados, que eram apropriados pela interação que tinham nas experiências no bairro e com a 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 aracajuana.

Nesse sentido, a prática pedagógica empreendida, marcada pelo viés crítico, empreendeu um diálogo atento entre as manifestações da cultura corporal e os aspectos sociais, históricos e culturais que caracterizavam o contexto no qual essas manifestações ocorriam. Valorizamos a dimensão expressiva do movimento, entendendo-o como linguagem, por meio da qual os indivíduos se comunicam e se expressam como sujeitos num contexto social. Dessa maneira, ao incorporar, sob a perspectiva do multiculturalismo crítico, a tematização da cultura corporal, o currículo em questão efetivou-se como processo cultural, ou melhor, com 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 Pérola possibilitou-lhe ressignificar sua compreensão acerca das práticas corporais no currículo da Educação Infantil, especialmente em relação às brincadeiras.

Existe uma diferença do brincar simplesmente por brincar, você tá deixando a criança brincar porque faz parte da cultura dela [...] e a questão da cultura, nós estarmos observando o comportamento, aquilo que ela traz e que vai contribuir para o meu trabalho com ela. Eu acho que essa questão da cultura, voltado pra identidade a gente vai ter um trabalho mais específico. [...] só que a gente vai ver qual é o nosso objetivo. Deixar que ela se expresse no brincar, porque você quer ver que preferência que ela tem e aquela brincadeira que ela tem e você quer observar a cultura para a partir dali você começar a intervir ou contribuir diante dessa cultura que eles estão trazendo (PÉROLA, 2011).

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).

Educação Física é essencial na Educação Infantil e eu vejo que houve uma contribuição muito grande que eu percebi na questão da valorização da cultura mesmo. Porque é uma cultura que a criança traz de casa, da rua e que a gente tem que aproveitar e dar outras possibilidades, como a gente fez aqui. Mostrar que ela pode estar observando o que ela está aprendendo e que ela possa estar ligada naquilo que ela está fazendo também. Muitas vezes ela não tava. Ela brincava por brincar, mas ela não tinha esse entendimento do que ela estava fazendo, das expressões corporais e daquilo que ela estava dizendo e a partir do projeto a gente começou a despertá-las pra isso (PÉROLA, 2011).

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, Pérola 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.

Eu achei importante que foi acontecendo democraticamente. As coisas não foram impostas, mas foram surgindo a partir das sugestões das crianças, daquilo que a gente também via que ficava melhor. Foi uma coisa assim democrática. [...] Muito importante porque eles estão aprendendo que a democracia se faz em respeitar a opinião do outro, de que a escolha de alguma atividade ou algum procedimento necessitava do apoio da maioria [...]. Então eles estão aprendendo com isso. Isso vai fazer parte da vida deles mesmo. [...]

A identidade da criança tá envolvida com tudo que ela vivencia. Então é um projeto que deveria ser abarcado pela escola, por toda a escola. Porque se você contribui na construção dessa identidade, você vai ter cidadãos e cidadãs de bem, numa sociedade que está cada dia, eu digo assim, com formações tristes que a gente vê no dia a dia, no contato que a gente tem diário, a gente vê pessoas sem essa vivência que eles tiveram aqui de respeito ao outro, de valorização do ser que está ao seu lado, a gente vê tudo isso aí. Então é contribuir nessa identidade, de cidadãos de bem, pra um Brasil, um mundo melhor, a gente espera isso de cada um (PÉROLA, 2011).

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).

[...] eu tinha de certa forma, rejeição por não conhecer [o *Hip Hop*] a fundo como surgiu, a história, isso foi mudando a minha cabeça também, de dar importância, valorizar, conhecer. Hoje já tenho outra postura, outro olhar em relação ao *Hip Hop*. Então foi importante. Eu aprendi com as próprias crianças. Elas trouxeram pra mim, me motivou a estudar, a ter um conhecimento profundo, para que eu pudesse ajudá-las nesse processo. Então, tudo está na identidade deles. Então vai contribuindo, vai mudando. À proporção que ele vai conhecendo, vai mudando a postura. Eu não sou mais a mesma pessoa que eu era antes. Já sou diferente e já tenho outra postura com relação a muitas coisas, então, foi rico demais o projeto identidade ganhou uma dimensão mundial (risos). Uma dimensão mundial porque teve essa amplitude toda, é isso que a gente tem que entender e eles vão entender que tudo tem essa ligação com a identidade. Eles também não são mais os mesmos (PÉROLA, 2011).

Em consideração ao atual contexto político econômico, marcado pelo neoliberalismo e seus efeitos nocivos na dinâmica sociocultural em âmbito global e local, social e subjetivo, é urgente refletirmos acerca dessas considerações e ressaltarmos a importante influência do contato com o referencial dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico na formação continuada da docente. Isso porque ficou evidente a ampliação da compreensão e a efetivação voluntária e consciente de uma pedagogia crítica e socialmente engajada na promoção da democracia. O que nos permite ressaltar a importância da inclusão desse referencial, bem como de práticas alicerçadas nas proposições do multiculturalismo crítico para o currículo, nos cursos de formação de professores. Ficou explícito que as professoras-colaboradoras desconheciam esse referencial e que potencializaram substancialmente suas práticas a partir da interação empreendida.

Sem nenhuma intenção de esgotar a descrição e análise do trabalho pedagógico e investigativo empreendido e convictos da compreensão de que o caminho esboçado foi apenas uma das infinitas possibilidades de encaminhamentos para as problemáticas culturais atreladas à cultura corporal na Educação Infantil, ao tema direito ao lazer naquele contexto e à pesquisa envolvendo a relação currículo e cultura, enfatizamos, nesse momento, o viés multicultural crítico que permeou as ações didáticas. Tanto na prática empreendida junto às crianças, como naquelas junto às docentes desenvolvemos um processo educativo pautado no mapeamento, tematização, aprofundamento, ampliação, ressignificação e avaliação (NEIRA, 2007; 2011). Além disso, é importante ressaltar 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.

Nesse sentido, acreditamos ter apoiado o ensino, a prática pedagógica, a instrução, a comunicação didática de ensinamentos e saberes 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 a 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-colaboradora, acreditamos que as ações didáticas empreendidas junto a elas contribuíram na constituição de identidades democráticas. Ganha importância a realização dessa investigação, alicerçada nos Estudos Culturais e nas teorizações pós-críticas, por possibilitar a compreensão das relações de poder que interferem na constituição do currículo e das práticas educativas da Educação Física e/ou com a cultura corporal e viabilizar decisões políticas que repercutiram no campo prático do ensino, especialmente nos aspectos didáticos.

Conforme Moreira e Silva (2008), os aspectos que fundamentam essas concepções têm que ter consequências profundas e importantes não apenas para a forma como analisamos o currículo, mas também, como realizado com este estudo, para a forma como vamos organizá-lo. Entretanto, conforme os autores, essas consequências ainda não têm sido suficientemente exploradas, devendo ganhar crescentemente mais atenção.

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 às necessidades e diversidades culturais para uma sociedade mais democrática e melhores condições de vida para todos. A experiência narrada demonstrou que a pedagogia multicultural crítica pode ser uma alternativa, para a formação escolar, e, nesse sentido, apresenta-se como uma necessidade para a formação docente.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, I. **Nem todo mundo brinca assim!** Conversando sobre identidade cultural. Ilustrações Newton Foot. (Coleção: O Futuro Cidadão – ética e cidadania). 1 ed. São Paulo: Editora Escala Educacional, 2004.

ARACAJU, Câmara de vereadores. **Lei nº 3.075**. Aracaju-SE, 2002.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. Dilemas da educação Física no cotidiano escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. Educação Física Escolar: dilemas e práticas. **Salto para o Futuro**. Ano XXI, Boletim 12, p. 14-20, Set, 2011 Disponível na internet:
<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14425512-Edu.Fisica.pdf>

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. **Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman**. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

BRANDI, C. E. H. et al. **Educação Física: abordagem histórica do corpo e novas perspectivas: o corpo, a corporeidade, a motricidade e a educação motora**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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. Disponível na internet:
<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/BUJES.pdf>.

_____. **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. 2002a.

_____. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. N.21. Rio de Janeiro: RJ. Sept./Dec. 2002b. Disponível na internet: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a02.pdf>

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.

CORTESÃO, L; STOER, S. R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

EMEF RECANTO ENCANTADO, **Regimento Escolar**, 2009.

FLORESTAN, Fernandes. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. In: **Pro-Posições**. V. 15, n.1 (43). p. 229-250 jan./abr. 2004.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, V. 3 n. 3. p. 483-502 set./dez. 2005.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. A. T. (Orgs.) Tradução de Maria Aparecida Batista. **Currículo, cultura e sociedade**. 10 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e agir: Corporeidade e educação**. 7ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Corpo e Motricidade)

GURGEL, T. Diretor é cargo de confiança, mas da comunidade. **Revista Nova escola**. São Paulo, jun. 2007. Disponível na internet: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/gestao-democratica/diretor-cargo-confianca-comunidade-425301.shtml>. Acesso em 28/04/2011

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.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu Silva, Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JHONSON, R. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, T. T. (Organização e traduções). **O que é, afinal, estudos culturais?** 4 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

KINDERSLEY, B. **Crianças como você**: uma emocionante celebração da infância. Tradução de Mário Vilela Filho. 8 ed. São Paulo: Ática, 2009.

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

LEAL, R. de C. D. **O primeiro jardim de infância de Sergipe**: contribuição ao estudo da Educação Infantil (1942 – 1942). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.

LEITE, V. A. **Educação Física escolar**: um estudo sobre os critérios de seleção de conteúdos no Ensino Fundamental. 2009, 88p. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.

LEMOS, C. R. B. **O profissional de Educação Física na Educação Infantil**: o que dizem as coordenadoras pedagógicas. 2004. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.

MARCELINO, N. C. Lazer e cultura: algumas aproximações. In: MARCELINO, N. C. (Org.) **Lazer e cultura**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. (Coleção estudos do lazer)

MARTINS, J. J. **Nossas Brincadeiras**. E E Alcides da Costa Vidigal. São Paulo, SP: 2007. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_01.pdf

MELO, J. P. de. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexões sobre a Educação Física como componente curricular. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. Suplemento n. 5. V. 20 São Paulo, set. 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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.

_____. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. A. T. (Orgs.) Tradução de Maria Aparecida Batista. **Currículo, cultura e sociedade**. 10 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

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)

_____. A Cultura Corporal Popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 81-90, jan./mar., 2008.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009a.

_____. (Orgs.) **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009.

NÓBREGA, T. P. da. **Corporeidade e Educação Física**: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN Editora da UFRN, 2005.

PAPATHEODOROU, T. Diferença, cultura, e diversidade: desafios, responsabilidades e oportunidades. In: MOYLES, J. **Fundamentos da Educação Infantil**: enfrentando o desafio. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Comprender e Transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental**: ciclo II. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007.

SANTANA, M. A. e ARAÚJO, M. J. de A. **A infra-estrutura do bairro Santa Maria**: Aracaju-SE, 2009. Disponível na internet:
http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_22750/artigo_sobre_a_infra-estrutura_do_bairro_santa_maria_aracaju/se.

SOUZA, M. M. N. **A Educação Física como componente curricular obrigatório: o entendimento dos sujeitos que compõem o contexto da Educação Básica**. 2008, 139p. Monografia (Especialização em Educação Física para a Educação Básica) – Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.

_____. **Educação física e perspectiva de formação na educação básica**: uma discussão sobre o currículo no contexto contemporâneo. Trabalho apresentado no IV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão: UFS, 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias críticas do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, M. J. de C. A.; RODRIGUES, E. **História da infância e educação**: uma investigação do Conceito de infância presente na produção do GT 07/ANPED e Revista brasileira de educação (1996-2006). Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. Abr, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 31, nº 3. set./dez. 2005. p. 443-466.

VALDERRAMAS, C. G. M.; HUNTER, D. Origens históricas do Street Dance. **Revista Digital**. Año 11. n 104. Buenos Aires: Enero, 2007. Disponível na internet: <http://dancaderua.com.br/historia>

VIEIRA,V. **Brincadeiras Populares**: uma experiência a partir da cultura lúdica infantil. EMEB Tales de Andrade. São Bernardo do Campo, SP: 2006. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/viviane_01.pdf

APÊNDICE A – Termo de autorização de participação das crianças na pesquisa

Senhores pais ou responsáveis,

Tendo em vista elaborar e desenvolver um currículo de Educação Física alinhado às características da comunidade que frequenta a EMEF Recanto Encantado, o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, propôs à direção da instituição a realização de um estudo.

Pretende-se coletar dados sobre as aulas da Oficina II da Educação Infantil. Para tanto, como parte da pesquisa, é necessário registrar, por meio de filmagens e fotografias, algumas aulas desenvolvidas ao longo do 2º semestre letivo de 2010.

As gravações visam unicamente reunir o material de estudo. Em função disso, a investigadora se compromete a apresentar tudo o que for coletado à professora responsável pela turma.

Assim sendo, solicitamos a autorização para a realização de filmagens e fotografias durante as aulas.

Atenciosamente,

Pesquisadora Marília Menezes Nascimento Souza

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, responsável pela educação de _____, autorizo o registro das aulas através da filmagem e fotografia.

(Responsável)

APÊNDICE B – Roteiro da 1ª entrevista semiestruturada realizada com a professora Pérola

1. O que a senhora vem entendendo por “identidade” ao longo do projeto?
2. Por que a criação desse projeto para essas crianças? Qual o objetivo?
3. Em que sentido as práticas educativas desenvolvidas na educação infantil podem contribuir na constituição dessa identidade?
4. O que te motivou, como sujeito e como docente na Educação Básica, porém atuando em uma fase ainda não obrigatória, a organizar e implementar o Projeto Identidade na EMEF Recanto Encantado?
5. Que avaliação a senhora faz do Projeto Identidade na escola?
6. Que implicações, avanços, dificuldades e desafios a senhora percebe na organização e implementação das práticas educativas orientadas para a constituição de uma certa identidade nos/nas estudantes? (na relação com as crianças, entre elas, com os pais, com a coordenação, com SEMED, com os outros professores etc.)
7. Como a senhora observa o desenvolvimento de um projeto com essas preocupações diante da atual configuração social do mundo contemporâneo?
8. Qual a sua compreensão acerca do componente curricular Educação Física e de como as práticas educativas desse componente podem contribuir na constituição dessa identidade na Educação Infantil?

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com o coordenador geral da EMEF Recanto Encantado

1. Quais os aspectos que orientam pedagogicamente as práticas educativas na instituição?
2. Qual a relação da escola/comunidade escolar com o Projeto Identidade: minha história conto eu?
3. Como se dá a inserção da Educação Física no currículo da escola?
4. De que maneira é orientado o trabalho pedagógico da Educação Física nas turmas de Educação Infantil?

APÊNDICE D – Roteiro da 2ª entrevista semiestruturada realizada com a professora Pérola

1. O projeto com as práticas corporais – “Direito ao lazer: práticas corporais de rua e a utilização dos espaços públicos” – contribuiu para a empreitada mais ampla do projeto Identidade? O que destacaria?
2. Que visão você tem hoje da Educação Física enquanto disciplina e suas possibilidades pedagógicas na Educação Infantil? Como você avalia a abordagem das práticas corporais no currículo da Educação Infantil?
3. Em relação aos temas trabalhados o que tem a dizer?
4. Quanto aos aspectos didáticos e metodológicos o que destacaria?
5. A respeito das relações que estabelecemos (com a SEMED, com a gestão da escola, com o corpo docente, com o poder público, com a comunidade), há algo que gostaria de destacar?
6. O que destacaria em relação à experiência de elaboração e implementação de um currículo multicultural com as práticas corporais na Educação Infantil?
7. A realização da pesquisa em interação (com você, com a profª. Esmeralda, com a escola, com as crianças, com a comunidade e a cultura) trouxe contribuição à sua prática pedagógica? Gostaria de destacar? E na sua prática social, como sujeito?