

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Educação Física na perspectiva cultural: análise
de uma experiência na Creche**

Elina Elias de Macedo

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

**São Paulo
2010**

Elina Elias de Macedo

Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na Creche

Dissertação, apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos
para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Didática, teorias de ensino e
práticas escolares

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo
2010

Nome: Elina Elias de Macedo

Título: Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na Creche

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

Área de concentração: Didática, teorias de ensino
e práticas escolares

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Para Jorge e Leon pela paciência que tiveram neste período de estudos e pelo carinho de todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, docentes e funcionários.

Ao Prof. Dr. Marcos Garcia Neira, pelas palavras de incentivo e por todo o apoio nesses anos de estudo.

Aos professores Jorge Pérez Galhardo e Monica Appezzato Pinazza pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos colegas do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar, pela aprendizagem conjunta, pela troca de conhecimentos e debates. Especialmente ao Bruno, César, Mário, Nyna, Silvio e Wilson com quem convivi e dividi a experiência de cursar algumas disciplinas, as angústias e dúvidas deste trabalho.

A Rosana, amiga, que mesmo morando muito longe está sempre presente.

A todos os trabalhadores da Creche e Pré-escola Oeste de hoje e a todos os outros que por lá já passaram e contribuíram na construção de um espaço de respeito à infância.

Ao grupo do G3 de 2008 (professores, crianças e famílias) que gentilmente me receberam para a realização desta investigação e cuja convivência trouxe muitas aprendizagens e alegrias.

À Edilene que trabalhando na minha casa cuidou de todos os afazeres domésticos, enquanto eu estudava e trabalhava.

À minha mãe, irmã e irmãos, por serem as pessoas que são, com quem posso sempre contar.

Ao meu companheiro Jorge e ao meu filho Leon por existirem.

Ao “Seu Jorge” meu sogro recentemente falecido, pelo interesse e incentivo neste trabalho.

RESUMO

A escola na contemporaneidade se vê despreparada diante da necessidade de lidar com as demandas de uma sociedade cada vez mais multicultural. As promessas Iluministas de que a racionalidade e o conhecimento levariam ao progresso e à emancipação humana não foram cumpridas. As crianças, principais depositárias destas esperanças, continuaram a ser tratadas na instituição escolar de forma idealizada sem que fossem consideradas suas características de classe, etnia, gênero. A centralidade da cultura e o contexto de luta por legitimação de diversos grupos sociais fazem do ambiente escolar um espaço profícuo ao conflito. O multiculturalismo crítico propõe que tais conflitos não sejam ignorados, e aponta para a urgência de políticas de identidade e de um novo currículo em que essas tensões sejam expostas à investigação e análise. A Educação Física, pautada na perspectiva cultural, vislumbra na problematização das manifestações da cultura corporal a possibilidade de cumprir este papel. A presente investigação, realizada em uma creche situada na cidade de São Paulo, com crianças de 2 a 3 anos de idade, analisou e interpretou uma experiência pedagógica de Educação Física pautada na perspectiva cultural. Para realização do trabalho de campo foram empregadas diversas ferramentas (entrevistas, observação participante, diário de campo, registros fotográficos), na intenção de compor uma bricolagem de métodos. Os materiais coletados, interpretados com o apoio dos referenciais dos Estudos Culturais, permitem inferir que as questões de identidade e as relações de poder povoam as práticas culturais da instituição. Disputas e demarcação identitárias são também motivo de conflito entre as crianças bem pequenas. Assim, ao abordar, problematizar e buscar as origens dessa luta por legitimidade a escola forma pessoas capazes do exercício de desconstrução e análise de discursos preconceituosos, logo, dispostas a relacionar-se com os diferentes. Nesse sentido, conclui-se que a Educação Física ancorada em uma perspectiva cultural pode contribuir para que o currículo de Educação Infantil potencialize as vozes das crianças, ampliando as oportunidades de estabelecer relações sociais mais democráticas.

Palavras-chave: Creche – Cultura – Currículo – Educação Física

ABSTRACT

The contemporary school finds itself unprepared given the necessity to cope with the demands of a growing multicultural society. The Enlightenment promises that rationality and knowledge would lead to progress and human emancipation were not met. The children, the main benefactors of these hopes, continued to be treated at the school institution in an idealistic way with no prior consideration to their social class, ethnicity, or gender characteristics. The cultural centrality and the context of struggle for legitimacy of various social groups make the school environment a fruitful space for conflict. The critical multiculturalism proposes that these conflicts should not be ignored, and points to urgency of cultural identity politics and of a new curriculum in which these conflicts are exposed to investigation and analysis. Physical education, guided in the cultural perspective, sees in the problematization of the corporal culture demonstrations the possibility of meeting this role. The present investigation, held at daycare located in the city of São Paulo, with 2 to 3 year-old children, examined and interpreted a pedagogical experience in physical education guided by the cultural perspective. In order to accomplish the fieldwork several tools were applied (interviews, active observation, worksheets, photographic records) with the intention of composing a bricolage of methods. The collected materials, interpreted with the support of cultural studies references, allow to infer that identity issues and the power relations are frequent in the social practices at the institution. Disputes and demarcation of identity are also reasons for conflict between toddlers. Thereby, when addressing, problematizing, and searching for the origins of this struggle for legitimacy the school builds individuals capable of the exercise of deconstruction and the analysis of biased speeches; therefore, they are willing to interact with opposites. Consequently, it is concluded that the physical education anchored in a cultural perspective can contribute to one's early childhood education as the curriculum potentializes children's voices, and expands the opportunities to establish more democratic social relations.

Key-words: Culture - Curriculum - Daycare - Physical Education

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	12
2.1 Infância, institucionalização e confinamento	18
2.2 Função social da escola de educação infantil	21
3. CURRÍCULO	29
3.1 Teorizações sobre o currículo	29
3.2 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	44
3.3 O currículo na educação da infância e os saberes da educação física	50
4. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA CULTURAL	57
4.1 O contexto brasileiro	57
4.2 Concepção de homem e de cultura	62
4.3 Culturas, escola e formação da identidade	64
4.4 Prática pedagógica	68
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	72
5.1 Bricolagem	72
5.2 A instituição que acolheu o estudo	76
5.3 Aproximação do contexto de investigação	80
6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	82
6.1 Análise da experiência pedagógica	82
6.2 A professora parceira	82
6.3 O G3 de 2008 e suas especificidades	87
6.4 Presença no grupo	89
6.5 Cultura Infantil, observação e escuta	90
6.6 Tematizando o baile	95
6.7 Projeto crescer	100
6.7.1 Circo du soleil ou circo do seu lé	100
6.7.2 Nascer, crescer, viver, morrer e a experiência da horta	108
6.7.3 Ser adulto e ser criança / Ser grande e ser pequeno	111
6.7.4 Música e Hot Weells	124
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130

1. INTRODUÇÃO

As relações entre as práticas corporais e educação sempre me intrigaram, mas o desejo de desenvolver um estudo que abordasse essas questões e que contemplasse a infância tem suas raízes relacionadas à minha trajetória profissional. Comecei a ser professora no início dos anos 1980 trabalhando com Educação Infantil, ocasião em que percebi na escola várias práticas de controle e contenção sobre as quais refletia e questionava. Nesse período, a escola e, sobretudo a Educação Infantil, sofria forte influência da psicologia e das teorias desenvolvimentistas que afirmavam os diversos conteúdos escolares como possíveis de ser internalizados por intermédio das experiências corporais. A realização de movimentos, segundo essas visões, facilitaria a aprendizagem de conceitos teóricos (ex: dentro/fora, sobre/sob, à direita de/à esquerda de). Propunha-se, então, que o movimento corporal poderia ser também um meio para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e de controle disciplinar.

A possibilidade de desenvolver os aspectos cognitivos, tão perseguidos pela educação através das vivências corporais, trouxe um novo olhar para a prática corporal na escola e representou um avanço, na medida em que rejeitava a imobilidade e pretendia o desenvolvimento integral do ser humano. Considerando, além do aspecto cognitivo e motor, o desenvolvimento afetivo e social, salientava a necessidade de se levar em conta o conhecimento anterior ao período de escolarização, considerando-o rico em experiências motoras. Nesse período, eu era uma das professoras que valorizavam esses aspectos e, em decorrência disso, minha prática seguia estes princípios.

Muitos anos depois, como aluna da graduação em Pedagogia, pude novamente debruçar-me sobre estas questões. Participei de um projeto de Iniciação Científica que investigava a formação de professores e sua relação com os saberes de Educação Física. A pesquisa intitulava-se “Possibilidades da utilização dos novos recursos de comunicação como instrumentos para formação continuada de professores da Educação Infantil e do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental nos conteúdos específicos de Educação Física”. Por meio dessa experiência, travei contato com as diversas visões e abordagens de Educação Física escolar e as questões que ali se apresentaram impulsionaram-me a novos questionamentos que, num primeiro momento, foram objeto do Trabalho Complementar de Curso “O corpo na escola:

etnografia de uma prática pedagógica”, cuja proposta foi acompanhar as ações pedagógicas sobre o corpo numa sala de aula do Ensino Fundamental. As reflexões e os questionamentos a respeito das ações pedagógicas sobre o corpo foram se aproximando da Educação Física na medida em que esta área do conhecimento foi sofrendo influências do *corpus* teórico das Ciências Humanas.

Em seguida, ingressei no programa de pós-graduação da FE-USP e, no mesmo período, pude também concretizar o projeto de voltar a ser professora. Havia tido contato com uma das creches da Universidade em visita promovida na disciplina Educação Infantil e me encantei com a proposta educacional na qual a criança é o foco principal. Participei da seleção realizada por meio de concurso e, em 2006, comecei a trabalhar na creche como professora do berçário. Atingi meu objetivo que era o de trabalhar em uma instituição pública na qual a criança é respeitada.

O projeto inicial do mestrado não era direcionado a um nível de ensino específico e foi com as observações e reflexões a partir da ação pedagógica que compartilhava com o meu orientador, Prof. Dr. Marcos Garcia Neira, que a investigação tomou a direção da Educação Infantil.

Optamos (eu e meu orientador) por realizar a investigação com crianças pequenas em primeiro lugar, porque são poucos os estudos que focalizam a idade entre 0 a 3 anos, assim como é reduzido o número de ações pedagógicas realizadas em instituições direcionadas para essas crianças tão pequenas. Há, assim, a possibilidade de contribuir com as reflexões acerca da educação e cuidados com a infância. A área da Educação Física escolar também carece de estudos sob a perspectiva da cultura na educação das crianças pequenas. Dessa forma, temos razões para crer que esta pode ser uma experiência rica em possibilidades de aprendizagem para todos os envolvidos.

A instituição que abrigou o estudo já desenvolvia práticas muito significativas com o reconhecimento da criança como sujeito histórico. Tanto a proposta pedagógica como as ações têm origem em uma construção coletiva. Todavia, com relação às ações que focalizam as práticas corporais, estas conquistas e experiências ficam submetidas a concepções distintas, realizadas em parte por meio de convênios com outros órgãos da USP. Notamos no discurso dos professores de Educação Física a afirmação de que somente a eles

caberia a condução de tais situações pedagógicas, o que se reflete também na prática dos profissionais da Creche.

Nesta dissertação, a proposta é apresentar as reflexões teóricas que foram realizadas no decorrer do estudo, apresentar os pressupostos teóricos do ensino da Educação Física fundamentada na cultura, o percurso metodológico e a análise da experiência pedagógica. Com o objetivo de melhor expor a experiência pedagógica e sua análise e interpretação, subdividi o texto em cinco capítulos. O primeiro assunto abordado é a Função Social da Escola tendo como perspectiva a construção de uma escola mais democrática. Proponho-me a pensar sobre a organização escolar e as demandas sociais relativa às infâncias e aquelas postas para a escola na contemporaneidade. Em seguida, discorro sobre teorias do currículo, currículo de Educação Infantil e sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O terceiro tema diz respeito ao ensino da Educação Física na perspectiva cultural. Logo depois, apresento a instituição que me recebeu para a investigação e as reflexões acerca do método de pesquisa e, por fim, a análise e interpretações das experiências em campo. Reflexões acerca das diferentes infâncias e da construção de uma infância pós-moderna permeiam todo o texto. Anuncio diferentes infâncias não apenas pela diversidade cultural, mas por entender que a infância é narrada e compreendida de diversas maneiras no decorrer da história e sob a perspectiva das diversas áreas do conhecimento.

Penso que esses são alguns dos muitos desafios que se apresentam para a escola na configuração social contemporânea e sobre os quais são necessários muitos estudos e pesquisas. Cabe à Educação Física, enquanto disciplina curricular presente no contexto escolar, a reflexão e análise de diversos fatores. O que apresento a seguir é uma tentativa de dar um passo nesta direção com o recorte da possível intersecção entre Educação Física na perspectiva cultural e a educação de crianças pequenas.

2. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Neste capítulo, discuto a função social da escola, suas especificidades e o papel da Educação Infantil. Não pretendo, entretanto, descrever ou discutir a história da escola ou da escolarização, mas sim, mediante a descrição dos elementos que fundaram o movimento recente da expansão da escola, compreender como se originaram e estabeleceram os procedimentos que influenciam as concepções e práticas pedagógicas atuais para alicerçar o futuro debate a respeito do currículo e, particularmente, do componente Educação Física na educação da infância.

A escola, pela complexidade e importância que assumiu na presente organização social, é alvo de inúmeros estudos e debates. Surgida da necessidade de preparar as futuras gerações para a vida pública e para o mundo do trabalho (antes tarefa da família e da comunidade na convivência e participação das crianças na vida dos adultos), sofreu profundas transformações na contemporaneidade. Devido à crescente complexidade e diversificação das atividades dos variados grupos humanos, a instituição educativa foi responsabilizada por criar mecanismos especializados de socialização, algo que se tornou possível mediante o aperfeiçoamento dos sistemas de escolarização.

A partir desse contexto, Pérez Gómez (1998) não faz distinção entre o processo de socialização e o processo educativo. Afirma que a socialização é o processo pelo qual as novas gerações se apropriam das conquistas e conhecimentos construídos no período histórico que as antecedeu e, em teoria, inclui os dois objetivos: a preparação para a incorporação no mundo do trabalho e a formação cidadã para intervenção na vida pública.

Decorre desse processo histórico a concepção da escola como instituição delegada da missão de aproximar os “imaturos” do pensamento científico e proporcionar-lhes conhecimento, assim como a sociabilidade. Foram essas atribuições que conferiram à escola um papel central nas sociedades europeias cujo ápice pode ser identificado na escola republicana no fim do século XIX na França, momento em que se tornou inconcebível separar a educação da cidadania.

Touraine (1999) aponta que a educação clássica (caracterizada pela valorização e busca da universalização em detrimento ao particularismo e à tradição) e a escolarização possuem três princípios. O primeiro consiste em trazer a luz da razão e do conhecimento: a

criança era vista como uma tábula rasa, o que na França dos finais do século XIX, vinha ao encontro das ideias da Revolução Francesa, que pretendia unificar o Estado em torno de uma língua comum e fazer do passado uma folha em branco na qual se escreveria uma nova história, fundamentada na racionalidade e no progresso científico. Dessa forma, a educação para a formação do novo cidadão vinculava-se ao aprendizado de normas e papéis sociais.

O segundo princípio aponta a necessidade de dar à educação um valor universal: a escola não mais se resumiria à socialização e à aquisição de conhecimentos. Os saberes por ela propagados não poderiam mais ter um caráter instrumental ou utilitário, tendo o ensinar também uma educação moral. Seu objetivo era demonstrar o bom e o belo pela tradição herdada dos gregos e exaltar os valores modernos da sociedade civilizada.

A escola era vista, então, como um instrumento capaz de criar uma nova hierarquia baseada na competência e no conhecimento. Somente esta nova elite, que reunia a libertação da tradição e universalização de valores identificados como nacionais, seria capaz de criar uma nova ordem social. Tal elitismo republicano, apontado por Touraine (1999) como o terceiro princípio, caracteriza a “escola clássica”.

Como se pode notar, esses princípios centram-se nas necessidades da sociedade e não no indivíduo. O indivíduo, neste modelo, está a serviço do conhecimento e do progresso da nação e a escola tem o papel de propagar valores e ações, tais como o domínio da natureza por meio do conhecimento científico, e o controle das paixões e impulsos por meio da razão.

Não posso deixar de mencionar que a função institucional da escola é objeto de disputa, sendo formulada com base nas aspirações de grupos religiosos, políticos, de classe etc. Afinal, o processo de constituição da dinâmica interna reflete, incondicionalmente, os aspectos externos que norteiam um determinado lugar, ou seja, a cultura socialmente construída e as tendências vigentes: “os processos de socialização que ocorrem na escola acontecem também, e preferencialmente, como consequência das práticas sociais que se estabelecem e se desenvolvem em tal grupo social, em tal cenário institucional” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.16).

O modelo clássico, se não atendia diretamente às necessidades da sociedade, submetia-se às ideias dominantes. Ao anunciar a igualdade de oportunidades e estabelecer a meritocracia, transformava as diferenças sociais em diferenças individuais. O que, em certa medida, correspondia aos interesses da burguesia. Nesse modelo, os alunos são levados a

aceitar como “naturais” ou inevitáveis as características de uma sociedade desigual e discriminatória.

É importante lembrar também seu caráter conservador enquanto instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente. Os educadores assumem a função de promover a interiorização da herança cultural, pois receberam a delegação institucional de representar a experiência sociocultural da comunidade. Os professores em nossa sociedade são, simultaneamente, porta-vozes do passado e mediadores entre a escola e a sociedade.

Para a inserção no mundo do trabalho num período histórico de crescente industrialização, Pérez Gómez (1998) explica que a escola deveria formar “bons” trabalhadores. O que significava não apenas transmitir conhecimentos e ideias, mas incluía também procedimentos, atitudes e comportamentos, forjando sujeitos dóceis e afeitos à cultura laboral. O mesmo ocorria para a inserção na vida pública: o papel da escola era o de formar um cidadão conhecedor dos seus direitos e, principalmente, consciente de seus deveres.

No entanto, a educação perde em parte a sua importância no momento em que o indivíduo deixa de ser visto prioritariamente como um cidadão e passa a ser visto como um trabalhador. Quando, à mercê do mercado, a escola não educa e preocupa-se em treinar habilidades e competências alienantes, pois não propiciam qualquer análise crítica da realidade e apenas invocam, mediante o controle e a submissão, para a reprodução social.

Os antagonismos entre formar para o trabalho e formar para a vida pública existentes na concepção clássica de educação, são evidenciados no período de ascensão e auge do capitalismo. Na atualidade, com a complexidade crescente da vida no trabalho e em sociedade, vários elementos agregam-se de forma a confirmar tal incompatibilidade. A subordinação da escola às solicitações do mercado apresentam-se também como uma falsa promessa, pois mais anos de estudo não correspondem diretamente às ocupações profissionais, melhores salários ou condições de vida. Na contemporaneidade, marcada pela incerteza, não há garantia de emprego ou de condições dignas de existência, mesmo para aqueles com sucesso numa longa trajetória escolar. Em outras palavras, a promessa de ascensão social e a conquista de postos mais elevados na hierarquia profissional mediante a submissão aos ditames da cultura escolar não são cumpridas.

O mundo do trabalho sofreu muitas transformações. As exigências que nas primeiras décadas da industrialização limitavam-se ao controle, obediência e subordinação, hoje são inversamente anunciadas como demandas do mercado: há necessidade de profissionais capazes de tomar iniciativa, adaptarem-se às mudanças e dispostos a correr riscos. Assim, as exigências de uma educação focada nos interesses comerciais e nas relações do trabalho são dúbias e contraditórias.

a escola homogênea em sua estrutura, em seus propósitos e em sua forma de funcionar dificilmente pode provocar o desenvolvimento de ideias, atitudes e pautas de comportamento tão diferenciadas para satisfazer as exigências do mundo do trabalho assalariado e burocrático (disciplina, submissão, padronização) ao mesmo tempo que as exigências do âmbito do trabalho autônomo (iniciativa, risco diferenciação) (PEREZ GÓMEZ, 1998, p. 20).

As contradições apresentadas na preparação para a vida pública e para o trabalho, de um modo geral, são ainda mais relevantes para as parcelas da sociedade menos favorecidas economicamente ou para os que almejam uma sociedade menos injusta. Nesse sentido, a principal meta da educação deve ser a formação para o pensamento crítico, a capacidade de refletir sobre a realidade e a de buscar alternativas de transformação.

Concordo com uma proposta de educação centrada no sujeito (individual e coletivo) que leve em conta sua socialização antes de sua entrada na escola. A partir deste ponto, esclarecemos que a criança não é uma tábula rasa, pois vem à escola acompanhada de uma carga de conhecimentos e valores pessoais e coletivos. Por essa razão, concordo com Touraine (1999) quando deflagra que a escola na era da globalização e da cultura de massas deve dar importância à diversidade cultural e histórica.

O modelo de educação clássica não atende, genericamente, às necessidades das sociedades contemporâneas. A meritocracia, ao afirmar a igualdade de oportunidades e incentivar a competição, sem considerar que os diversos grupos sociais têm diferentes acessos à cultura acadêmica, fornece aos alunos e alunas experiências de discriminação e classificação que “naturalizam” as diferenças sociais e econômicas e, deste modo, incentiva a concorrência e o individualismo. Pérez Gómez (1998), ao afirmar que a escola é incapaz de proporcionar a igualdade em uma sociedade desigual, aponta que o desafio e o objetivo da escola contemporânea deveriam centrar-se em preparar cada indivíduo com um instrumental de conhecimentos e condutas que permitam a sua intervenção na sociedade com relativa

autonomia. Neste ponto segue a mesma direção do que define Touraine (1999) com a sua proposta de formação para a escola do sujeito.

A massificação escolar, com a criação das grandes redes públicas, trouxe à tona questões importantes para discussão; além disso, a sociedade de um modo geral e os grupos até então marginalizados passaram a questionar a legitimidade do chamado conhecimento científico elaborado a partir de uma concepção eurocêntrica que propaga a discriminação por meio dos conteúdos de ensino.

Questionam-se, por exemplo, os conteúdos das ciências sociais com seus heróis valorizados pela força e pela violência. A história escrita por homens que seguem os padrões estabelecidos, que deixa a mulher ausente dos textos escolares tanto nas façanhas bélicas, como também quando se referem às organizações sociais. A narração histórica não é imparcial, já que não apresenta a visão dos grupos subjugados (SCOTT, 1995).

Visando alterar esse cenário, os teóricos da educação contemporânea destacam a importância de uma verdadeira comunicação intercultural. Não no sentido de ver o outro como o exótico e diferente. Mas sim de aprender com as diferentes interpretações possíveis que as pessoas dos diversos grupos humanos dão aos fatos, acontecimentos e documentos.

Ao ignorar as diferenças culturais, a escola contribui de maneira sistemática para o desenvolvimento de padrões de organização da conduta, por meio da exaltação de um único modelo, o mais valorizado socialmente, e incorpora “verdades” específicas como valores universais.

A escola, os docentes, assim como toda a sociedade, devem recusar a discriminação e a hierarquização de valores das diferentes culturas. Mais do que isto, a escola é o lugar no qual podem e devem estar presentes ações educativas que promovam o debate e a reflexão para que se construa ali um espaço mais democrático, que respeite o patrimônio das diferentes culturas. As organizações escolares desenvolvem um papel ativo na construção de significados com aspectos de caráter identitário. O reconhecimento do outro é essencial para o conhecimento de si mesmo, pois construímos a nossa imagem através dos outros e a partir do que os outros dizem a respeito dos fatos Touraine (1999).

Transformar a escola a fim de efetivar a sua democratização é ainda um objetivo a ser alcançado e a escola pública, pela heterogeneidade e diversidade cultural que apresenta, é citada por Touraine (1999) como a que mais tem a ganhar com o que ele denomina de *a*

escola da comunicação, ou seja, uma escola direcionada para as necessidades dos alunos e não para as necessidades da sociedade ou do mercado; uma escola que ensine os alunos a dialogar e a argumentar, que ensine não apenas a língua nacional, mas ensine a decifrar todas as linguagens sociais, a ler os meios de comunicação de massa; uma escola em que as pessoas das diferentes culturas possam expressar-se, pois “o outro não é percebido e compreendido por um ato de simpatia: ele o é pela compreensão daquilo que diz, pensa e sente e pela capacidade de dialogar com ele” (TOURAINÉ, 1999, p. 333).

Entendo que essa posição não ameaça o papel da escola como lugar de aquisição e produção de conhecimento, pois amplia os saberes e as possibilidades de aprender ao reconhecer como legítimas as diversas culturas presentes na escola, promover o debate e a troca entre as diferentes culturas.

Pérez Gómez vai além e anuncia a valorização do conhecimento público como estratégia que pode desmascarar o caráter reprodutor da escola:

a função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização, já que se apóia no conhecimento público (a ciência, a filosofia, a cultura, a arte...) para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado de cada um dos seus alunos/as. A utilização do conhecimento público, da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da história introduz um instrumento que quebra ou pode quebrar o processo reprodutor. (...) A escola deve utilizar este conhecimento para compreender as origens das influências, seus mecanismos, intenções e consequências, e oferecer para o debate público e aberto as características e efeitos para o indivíduo e a sociedade desse tipo de reprodução (PÉREZ GÓMES, 1998, p. 22).

Há ainda uma questão fundamental sobre a função social da escola na qual é preciso aprofundar a discussão. Trata-se da preparação para a vida pública em uma sociedade, ao menos em teoria, democrática. Apesar de não alterar as relações econômicas que causam a desigualdade e a injustiça, a escola pode desmascarar a falácia dos que enunciam o presente quadro de desigualdade de oportunidades como inevitável e imutável. No rastro de Gómez (1998) e Touraine (1999), deposito as esperanças na possibilidade de construir um cotidiano escolar mais democrático, dado que entendo ser esta uma forma mais justa e coerente para contribuir com a formação de pessoas com instrumental para a atuação social nestes moldes.

Consequentemente, Touraine (1999) defende o debate público como um exercício democrático. Aponta que a escola deve discutir não apenas seu funcionamento e sua vida

escolar, mas também os problemas da sociedade de modo mais abrangente, convocando os docentes para este desafio.

Vislumbro nesta proposição muitas implicações nas práticas de ensino e propostas curriculares as quais abordo mais adiante, no momento em que tratar do currículo. Por fim, faço minhas as palavras de Pérez Gómez:

provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação dos alunos/as exige uma escola e uma aula onde se possa experimentar e viver, a comparação aberta de pareceres e a participação real de todos na determinação efetiva das formas de viver, das normas e padrões que governam a conduta, assim como das relações do grupo da aula e da coletividade escolar. Apenas vivendo de forma democrática na escola pode-se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade (PÉREZ GÓMES, 1998, p.26).

Antes de adentrar na discussão sobre a função social da escola de educação infantil, estabelecerei uma reflexão a respeito da participação social das crianças e do seu processo de institucionalização e escolarização.

2.1 Infância, institucionalização e confinamento

Para discutir como a ordem burguesa produziu uma nova infância e novas relações culturais, recorro a Edmir Perrotti (1990) que, apoiado nos escritos de Hannah Arendt¹ (1979), destaca que na moderna sociedade burguesa, as atividades que antes pertenciam ao âmbito doméstico, em especial o trabalho, passam para o domínio público. Assim, interesses privados estendem-se para o âmbito do social. Neste novo contexto de redução, o espaço público passa a ser governado pelos proprietários cujo interesse primeiro é o de aumentar a sua fortuna. Com a diminuição do espaço público há também progressiva despolitização. Aponta que a crescente hegemonia da classe burguesa a partir da Idade Média europeia trouxe consigo um movimento em prol da privatização da vida social.

¹ ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

Esses movimentos de privatização das relações sociais e despolitização afetarão a infância, pois afastam as crianças e jovens da vida pública. Este é um fenômeno reconhecido também por Áries (1981) ao apontar que, gradativamente, a partir do século XV até a sua completude nos séculos XVIII e XIX, a família no espaço doméstico e a escola como um espaço especializado, confinaram a infância e a submeteram a um rígido controle disciplinar. Até então, as crianças que, logo após o desmame tardio por volta dos sete anos, já compartilhavam da vida adulta, foram pouco a pouco confinadas em espaços próprios para a infância. As práticas sociais foram, progressivamente, separando os jovens e crianças dos adultos. Em um primeiro momento, juntos no mesmo espaço e compartilhando das mesmas práticas culturais, ricos e pobres foram segregados, sendo que os pobres em geral ainda permaneciam junto com as crianças. Iniciava-se assim, a intolerância com a diversidade e a busca pela homogeneidade.

À medida que é bem sucedida, a nova ordem burguesa impede o relacionamento com a diferença e uniformiza a infância no modelo sócio-cultural burguês, produzindo uma despolitização das crianças e jovens. Com a introdução da disciplina e controle por meio da instituição escolar, a infância vai perdendo a sua autonomia e liberdade. A vigilância constante, o incentivo à delação e a aplicação de castigos corporais compõem os três pontos básicos deste controle da infância. Narodowski (2001) proclama que a escola é uma instituição “especializada em produzir adultos” e, para tanto, transforma a criança em aluno. Além da institucionalização, a transformação envolve uma série de procedimentos de controle disciplinar, como os descritos por Foucault (1987) para a formação de “corpos dóceis”, em que a submissão, as regras de civilidade e de autogoverno, têm um papel de destaque.

As crianças são cerceadas e não podem circular livremente no espaço urbano, apresentam-se cada vez mais apartadas do mundo e aos poucos vão diminuindo as suas possibilidades de participação cultural no espaço público.

Em conclusão, o confinamento da infância ocasionou-lhe sérios problemas sócio-político-culturais. A cultura produzida pela infância livremente nos espaços públicos foi progressivamente sendo assimilada pelos espaços privados à medida que a urbanização e a vida burguesa avançavam. [...] Sem poder brincar livremente pela cidade, a criança perde não apenas o espaço físico, mas, sobretudo, altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade, com a vida política (PERROTI, 1990, p. 92).

Perroti (1990) também ressalta que no Brasil o confinamento em instituições especializadas ainda não se efetivou por completo e a guarda das crianças é feita de forma compartilhada entre a família e a escola. No entanto, parece ser uma reivindicação de grande parcela dos adultos a criação de vagas para que crianças e jovens deixem as ruas e possam estar sob a guarda de instituições especializadas de educação em tempo integral, como já ocorre em alguns países. O autor recorre novamente a Arendt (1979) para destacar que na contemporaneidade os projetos culturais correm o grave risco de perder sua razão de ser, pois aparecem cada vez mais limitados à esfera do lazer (subordinado à produção e ao econômico, reduzindo as manifestações culturais a atividades de aspectos utilitários) e ao adequar-se à esfera privada, passam a ser definidos pelas demandas do mercado.

A produção cultural definida por Arendt como o “modo de relação dos homens com as coisas do mundo” vai aos poucos ficando restrita aos raros grupos de crianças que frequentam os espaços públicos. Em algumas cidades pequenas ou nas periferias das grandes cidades ainda é possível presenciar a existência de crianças e jovens brincando e produzindo cultura das ruas.

A produção cultural direcionada às crianças aparece assim como uma forma de compensar o confinamento infantil. Uma vez que não é permitido às crianças as múltiplas possibilidades da vida coletiva da cidade, o mundo lhes é apresentado por uma produção cultural feita por adultos e, portanto, filtrada.

Todavia, quando os produtos da cultura aparecem associados a um quadro de confinamento, eles passam a atuar sobre um vazio significativo e assumem o papel de preencher sentidos que, de outra forma, seriam preenchidos pelo que Freire chamou de *leitura do mundo*. Em tais condições os produtos culturais são forjados como construção, destinados a modelar o real, e não a dialogar com ele (PERROTI, 1990, p.98).

O confinamento das crianças em instituições especializadas impôs a estratificação social, negando-lhes o acesso à diversidade sócio-cultural e, ao que tudo indica, parece um caminho sem volta. No entanto, não sem alternativas. O principal caminho apontado por Perroti (1990) é a superação do confinamento com a diversidade presente no dia a dia da infância. No entanto, alerta:

Não basta resgatar a diversidade nas instituições especializadas e a partir delas. É preciso também que se resgate a autonomia da infância

comprometida pelo processo de *privatização*. Em outras palavras, não basta que a instituição se transforme em espaço transitivo, em ponte que liga o espaço doméstico ao espaço público. Torna-se necessário que as relações de poder no interior das instituições sejam redefinidas em função de novos projetos culturais para a infância (PERROTI, 1990, p. 101).

Buckingham (2007), ao analisar as diferentes teorizações sobre o surgimento da infância desenvolvidas por Ariès (1981) e o seu desaparecimento, conforme a tese de Postman (1999), coloca como elementos centrais do debate sobre a infância, o seu isolamento na modernidade, e o atual papel que as mídias eletrônicas e se declara “favorável à ampliação do acesso das crianças à esfera pública, contra a domesticação e a privatização crescentes da infância” ((BUCKINGHAN, 2007 p. 286). Neste momento, é importante lembrar que as crianças (especialmente as mais novas), não dispõem ainda de elementos suficientes para lidar com os perigos que as cercam, e os autores acima citados também reconhecem a necessidade de proteção. Mesmo assim, Buckingham (2007) argumenta que de um modo geral as crianças se tornarão mais competentes se forem assim tratadas, por isso defende:

Em vez de tentarmos reforçar as fronteiras entre a infância e a idade adulta, confinando ainda mais as crianças em seu interior, precisamos encarar o fato de que estas fronteiras já estão sendo atravessadas e confundidas, e das mais diversas formas. E, mais do que deixar as crianças isoladas em seus encontros com o mundo “adulto” das mídias contemporâneas precisamos encontrar modos de prepará-las para lidar com ele, participar dele e, se preciso, mudá-lo (BUCKINGHAN, 2007, p. 286).

2.2 Função social da escola de educação infantil

A escola de educação infantil, para além das funções e de seu papel social da escola descritos anteriormente, apresenta particularidades que dizem respeito não somente à sua trajetória histórica, mas também ao seu papel na sociedade. Início com uma breve introdução destacando os aspectos que caracterizam a educação infantil no contexto nacional. Este recorte se faz necessário porque a educação da infância apresenta diferentes caminhos e alternativas em outras nações e territórios pelo mundo. As diversas configurações demográficas, socioeconômicas e culturais influenciam as políticas públicas de atendimento à infância de tal maneira que não seria possível, no âmbito deste trabalho, explorar esta

temática, pois, mesmo no Brasil há diferentes configurações para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos que não serão aqui aprofundadas.

A luta por creches e pelo direito das crianças pequenas à educação esteve, no início, vinculada à luta das mulheres por igualdade e possibilidades de trabalho, sendo que o cuidado e a guarda das crianças pequenas era então uma reivindicação das mães trabalhadoras apresentada por meio de sindicatos e do movimento feminista. Aparentemente, na esfera do Estado, tratava-se de uma preocupação dos setores vinculados à assistência social, não atingindo o sistema educacional. O cuidado e a guarda das crianças pequenas era objeto da legislação trabalhista, especificamente a de 1943, que em seu Artigo 389, §1º, definia: “os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 mulheres, com mais de 16 anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empresas guardar sob vigilância e assistência os filhos, no período de amamentação”. Já o §2º previa a possibilidade de convênio com entidades públicas e privadas para efetivação do atendimento, o que, muitas vezes, ocasionava um oferecimento de vaga em creche muito distante do local de trabalho ou de moradia, inviabilizando a utilização do benefício; além disso, havia também o descumprimento da lei, cuja pena prevista era a multa de valor, ao que parece, inexpressivo. A reivindicação por creches aparecia vinculada à necessidade da mãe trabalhadora e pertencente à camada mais humilde da população e se apresentava como fundamental para a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Isso porque, somente com o Estado assumindo também a responsabilidade pela guarda e cuidados com as crianças pequenas, as mulheres-mães teriam acesso ao mercado de trabalho (CAMPOS, 1999).

Direcionadas às parcelas com recursos financeiros mais limitados, as creches, de modo geral, estruturavam-se sob rotinas de espera e controle. Indicadores de uma pedagogia da submissão cujos objetivos eram a disciplina e o controle social. Comportavam um grande número de crianças que, muitas vezes, eram atendidas por adultos sem qualquer formação específica para tal.

no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para este setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela

arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber (KUHLMANN Jr., 2005, p. 54).

Militantes sociais, feministas e pesquisadores da área defendiam que a guarda das crianças pequenas era parte da educação e também responsabilidade da sociedade que, portanto, deveria estar disponível para todas as famílias e não apenas para as mães que trabalham fora de casa. Apontavam como um indicativo da falta de políticas públicas e projetos governamentais para a infância o fato de vários órgãos públicos serem responsáveis pela administração direta de algumas creches e pré-escolas, por meio de convênios que viabilizavam o repasse de verbas e fornecimento de apoio técnico a instituições privadas, além da existência de entidades filantrópicas particulares que prestavam atendimento. Há ainda os que sofrem com a falta de creches. São as crianças e famílias de trabalhadores de baixa renda que ficam à mercê da filantropia e do atendimento precário (ROSEMBERG, 1999).

Na direção contrária do que se espera, em muitos casos, as instituições acessadas pela população ainda se encontram vinculadas a órgãos de assistência social, saúde e trabalho. A assistência social e a filantropia ainda financiam grande número de creches, uma vez que a transição para o sistema educacional não foi completada, muito embora a fiscalização e controle dessas instituições são de responsabilidade das secretarias e órgão vinculados à educação. Reconhecemos também a existência de esforços por parte do poder público em resolver essa questão.

Em meio aos anos 1960, os argumentos utilizados na reivindicação por creches e na defesa de uma educação pré-escolar apoiavam-se na psicologia do desenvolvimento que via na repetência e no baixo rendimento escolar das crianças das parcelas subjugadas da população, indícios de uma defasagem cultural em relação às crianças de classe média. A preocupação então era a de oferecer na pré-escola conhecimentos que compensariam essa defasagem. Ou seja, a função da educação pré-escolar era treinar para a escola.

No Brasil, durante um longo período, houve relativo consenso a respeito dos benefícios da educação compensatória. Mesmo assim, alguns estudiosos dentre os quais destacamos Fúlvia Rosemberg (1985, 1999), Maria Malta Campos (1989, 1999) e Sonia Kramer (1997) criticavam o fato dessa concepção de educação considerar como legítima

apenas a cultura da classe média branca. Apontavam para a necessidade de se levar em conta as relações de classe, gênero, etnia e geracional. Enfim, o contexto sociocultural das crianças e das famílias. Questionavam também o direcionamento de uma educação pobre para os pobres. Argumentavam a respeito da necessidade de ambientes ricos em estímulos e possibilidades de acesso aos produtos culturais.

Esses questionamentos, aliados às condições históricas, fizeram com que, por volta da década de 1980, houvesse uma mudança no discurso reivindicatório. Transformações políticas – como a ruína dos regimes burocráticos da União Soviética e do Leste Europeu e o surgimento de uma nova forma de dominação capitalista (neoliberalismo) que se contrapunha à visão de Estado de Bem-Estar Social e ameaçava os direitos coletivos – coexistem neste período com debates sobre democracia e direitos humanos, “como se a humanidade procurasse recuperar os velhos ideais da revolução francesa” (CAMPOS, 1999, p.118). A autora assinala também que os direitos da criança são uma “especificação dos direitos do homem”. Os movimentos sociais urbanos (feministas e populares) que reivindicavam o atendimento das crianças em creches passaram a ter como foco principal o direito da criança à educação. Postulava-se que a socialização das crianças era uma tarefa a ser assumida pela sociedade e não apenas pela mulher-mãe e pela família.

Campos (2006) destaca a influência que a produção científica exerceu nessa mudança de posicionamento:

a preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas (CAMPOS, 2006, p. 92).

Em texto apresentado no Congresso “Menor e Constituinte”, em outubro de 1985, Fúlvia Rosemberg argumenta que o atendimento à criança de 0 a 6 anos não pode ficar restrito à assistência e custódia, mas deve levar em consideração os aspectos educacionais “na medida em que se considera que o desenvolvimento se dá através das atividades da vida diária. Isto é, a criança pequena aprende e se desenvolve enquanto toma banho, troca fralda, mama, corre ou brinca” (ROSEMBERG, 1985, p.3). Ressalta ainda os aspectos educacionais

presentes nas atividades cotidianas e a importância destes para o desenvolvimento infantil. Desta maneira, apresenta-se também como uma reivindicação no atendimento às crianças de 0 a 6 anos, o cuidado associado à educação, o que nos dias de hoje é tema de reflexão e debate na área de educação infantil e que trataremos com mais atenção ao abordar o currículo.

Na contemporaneidade, é preciso refletir sobre a institucionalização das crianças pequenas que não podem ser mais tratadas do ponto de vista da socialização como os “imaturos” que seriam tutelados e normatizados até a vida adulta. É fundamental atentar às mudanças sociais. Giddens (2000), ao discutir as transformações sofridas pela família e a existência de diferentes visões e tratamentos dados a esta questão pelas sociedades contemporâneas, afirma que as condições econômicas e sociais têm reflexos diretos nas relações familiares e, conseqüentemente, no cotidiano das crianças: “há uma revolução global em curso no modo como pensamos sobre nós mesmos e no modo como formamos laços e ligações com outros” (GIDDENS, 2000, p. 61). Podemos citar, dentre as várias alterações, as que têm reflexo direto no dia-a-dia infantil: a crescente urbanização, a crise econômica que obriga os adultos a trabalhar cada vez um número maior de horas por dia e a influência da mídia que chega em praticamente todos os lares.

A família não se apresenta mais vinculada à figura patriarcal com submissão das mulheres e crianças. Giddens (2000) denomina a família e o casamento de “instituições-casca”, pois ainda que chamados pelo mesmo nome, dentro deles seu caráter básico foi alterado. Os filhos, que antes eram vistos como vantagem econômica, hoje representam um ônus para o casal, que pode decidir tê-los ou não. Hoje, o casal é o centro da família, laços com outros parentes perderam em importância e com isso também se perdeu o apoio familiar para a educação das crianças.

Neste contexto, a escola é, por vezes, o único espaço de socialização entre as crianças. Local em que podem conviver com seus pares, não apenas com as crianças da mesma faixa etária, mas com crianças de diversas idades e diferentes experiências. A escola e, principalmente, a escola dos pequenos, ocupa hoje, especialmente nas grandes cidades, o lugar do brincar. É também neste espaço que a criança formará os primeiros vínculos afetivos fora do ambiente familiar com os adultos responsáveis por ela, além da oportunidade de vivenciar as primeiras amizades entre pares.

Essas mudanças nas relações sociais trazem para a educação da infância uma nova realidade em função dos desafios que estão implicados. Não se pode mais planejar a educação das crianças pequenas com base em uma concepção idealizada de infância, com fundamentos que reduzem a infância apenas a determinantes biológicos e universalizantes. A escola também não pode esperar do contexto familiar a configuração, também idealizada, de uma “família tradicional” na qual o homem/pai provê o sustento e a mulher/mãe dedica-se à educação e ao cuidado das crianças.

Nesta mesma direção, Kramer (2007) destaca a necessidade de discutir, além da infância e das instituições, as muitas questões que atingem os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos, tais como: os direitos humanos, a violência e a crise de autoridade.

Considerar as especificidades do momento histórico e social, além de enxergar as diversas infâncias presentes na sociedade contemporânea pode abrir a possibilidade de aprender a lidar com a mudança e não significam que se vão deixar as crianças à própria sorte ou abrir mão da responsabilidade sobre o mundo como ele está.

Desde os estudos feitos por Philippe Ariès (1981) nos anos 1970, não se contesta que a infância é uma construção histórica e social e que o seu desenvolvimento não se ocorre de forma espontânea por determinações biológicas. Já nos anos 1990, Neil Postman (1999) apresenta sua tese sobre o desaparecimento da infância. A sua argumentação se baseia no fato de que o surgimento da infância, enquanto artefato histórico e social, teve como marco a invenção da prensa tipográfica. Foi esse avanço tecnológico que propiciou o surgimento de um novo mundo simbólico, por conseguinte, de um novo adulto para o qual a criança precisava ser preparada. O acesso ao mundo dos adultos era dado por meio da alfabetização. A escolarização era o caminho a ser percorrido pela criança para ter acesso ao mundo letrado dos adultos.

Nesse contexto, a criança passa a ser vista como uma criatura especial que necessita ser protegida e separada do mundo adulto. Vale lembrar que essa infância protegida foi também idealizada. Pois as crianças das classes trabalhadoras estão, como muitas sempre estiveram, na condição de explorados como mão-de-obra barata nas fábricas e nas ruas. As crianças de classe média também se veem pressionadas por um grande número de compromissos educacionais. Há muitas escolas de educação infantil que oferecem aulas de

informática, língua estrangeira e uma infinidade de atividades cuja justificativa é a preparação para a disputa de uma vaga no mercado de trabalho ou para a necessária flexibilidade e adaptabilidade às mudanças da sociedade contemporânea. Analisando tempos mais recentes, o autor destaca que a invenção da comunicação eletrônica fez surgir uma nova linguagem (a linguagem visual) que não necessita de aprendizagem ou escolarização. Com o advento da televisão, teve início o desaparecimento da infância, já que ela expõe as crianças aos segredos do mundo adulto e, inversamente, infantiliza o comportamento dos adultos. Cita como exemplos dessas transformações a erotização infantil (a utilização de meninas de 12 ou 13 anos em propagandas representando mulheres), a falta de distinção entre o vestuário e a linguagem adulto e infantil e a crescente pressão social para que os crimes cometidos por crianças tenham as mesmas penas que os efetuados por adultos.

Steinberg e Kincheloe (2001) desconstruem os diversos discursos pedagógicos direcionados ao público de pouca idade, propagados por meio de diversas mídias. Alertam que o objetivo desses discursos vai além de vender produtos, pois isso faz com que as grandes corporações invistam em formar novas formas de ser e sentir desde a infância. As corporações que produzem o entretenimento infantil são muito mais influentes do que os professores e políticos.

Aprendemos com Touraine (1999) e Pérez Gómez (1998) sobre a necessidade de a escola adequar-se à democratização e ao sentido público dos tempos atuais. Mediante as contribuições de Khulmann Junior (2005), Giddens (2000) e Steinberg e Kincheloe (2001), entre outros, fomos alertados acerca do surgimento de uma infância não idealizada, mas concreta e construída em meio às experiências vividas.

Embora os argumentos reunidos conclamem pela mudança no sentido e nas práticas da Educação Infantil, ainda persistem concepções favoráveis ao modelo educacional clássico que reservava à escola o papel de transmissora da cultura dominante. É preciso lembrar que na época em que tal proposta vigorou, a formação das crianças e a educação nos primeiros anos da vida encontravam-se sob responsabilidade familiar, sendo clara a distinção entre a educação familiar e a institucional.

Hoje em dia, em muitas escolas de Educação Infantil não existe tal distinção: os cuidados, a alimentação, a higiene e o sono acontecem em suas dependências. Nelas, as crianças permanecem por até dez horas diárias e os professores de educação infantil,

responsabilizam-se também pela alimentação, saúde, higiene e demais cuidados pelos pequenos (CERISARA, 2005). O afeto e o carinho que permeiam todos esses fazeres também são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Assim, é preciso assumir a defesa da escola como um direito da criança. Defender sobretudo a escola pública como um espaço para a construção da solidariedade e participação democrática e de diálogo entre as diferentes culturas, reforçando que a escola de educação infantil não pode abrir mão das especificidades da infância.

A partir da ideia de que a infância é uma categoria abrangente, existentes em diferentes sociedades e culturas, não basta apresentar outras culturas ou alguns de seus elementos “exóticos” ou com caráter “turístico” é preciso que o currículo tenha por base os valores de uma sociedade democrática em que as diferentes culturas tenham vez e voz. A escola de educação infantil deve na atualidade considerar as diferentes infâncias e culturas da infância e estar aberta ao diálogo com as famílias e a sociedade para enfrentar esse desafio que é o de educar as crianças pequenas.

3. CURRÍCULO

O objetivo deste tópico consiste em situar as teorias do currículo na pós-modernidade a fim de compreender a visão de Educação Física presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Publicado em 1998, o documento oficial tem se configurado como orientação hegemônica para construção das propostas curriculares, como também em muitos outros ambientes que promovem a educação da infância no Brasil. A discussão do documento é importante, pois é ele que fundamenta a proposta pedagógica da instituição em que se realiza o experimento. No entanto, as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo apresentam também, seja por meio de convênio com especialistas, seja por influências diversas, a perspectiva da psicomotricidade. A proposta do experimento, por sua vez, baseia-se em uma perspectiva cultural. Na continuidade, abordo o currículo de Educação Infantil e, mais especificamente, o currículo de Educação Física para a Educação Infantil.

3.1 Teorizações sobre o currículo

Não há como discutir educação e escola sem tratar das questões que envolvem o currículo. Silva (1999) destaca que ele está no centro das atividades pedagógicas e aponta que a educação sempre esteve às voltas com as questões do quê e como ensinar, mesmo antes de haver uma palavra que representasse estes questionamentos. O autor adota a perspectiva pós-estruturalista e, portanto, analisa as teorias do currículo, tendo como ponto de partida a noção de discurso. Assim, não busca uma definição de currículo, pois entende que qualquer que seja a definição escolhida não existe uma essência ou verdade a ser revelada: “uma definição nos revela o que determinada teoria pensa do currículo” (SILVA, 1999, p.14).

As questões que envolvem o currículo principiam com a discussão acerca da seleção e valorização de alguns conhecimentos que serão priorizados no ensino, em detrimento a outros. Nas discussões e teorizações sobre o currículo, a pergunta “O que ensinar?” está sempre vinculada a um projeto de ser humano. A escolha de determinados conhecimentos é justificada com base nesse objetivo formativo. Se desejarmos formar uma pessoa para que ela de determinada forma, devemos ensinar-lhe como ser assim.

Ser assim, e não de outra forma, tem a ver com a formação da identidade e da subjetividade. Podemos afirmar então que as teorias do currículo estão relacionadas diretamente com as questões de identidade e que a seleção de conhecimentos envolve disputas de poder (as quais, por sua vez, se expressam nas teorias curriculares).

No entanto, as teorias tradicionais do currículo ignoram essas questões e posicionam-se como neutras e científicas, aceitando o *status quo* da seleção de conhecimentos. A seleção dos conteúdos que serão ensinados não é uma preocupação, uma vez que nesta perspectiva os conhecimentos são defendidos como universais e inquestionáveis. As teorias tradicionais põem-se então a discutir, de forma passiva, as questões técnicas de como ensinar e concentra-se na forma de organização do ensino e na administração dos conteúdos. As diversas teorias sobre o currículo emergem da constituição de um campo de estudos especializados e a palavra currículo, no sentido em que conhecemos atualmente, só ganha força a partir das primeiras décadas do século XX.

Tomás Tadeu da Silva, em sua obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (1999), destaca que em 1918 é publicado nos Estados Unidos o livro *The curriculum*, de Bobbit. Esse autor propunha transformar o sistema educacional implantando na gerência da escola os princípios de eficiência e administração científica por meio de técnicas para controlar e medir os resultados obtidos – mesmos princípios que Frederick Taylor propunha para o funcionamento da fábrica. A preocupação era racionalizar os procedimentos e ter os objetivos educacionais claramente especificados para atender às necessidades da crescente industrialização.

Esse modelo de Bobbit é, a partir de 1949, aperfeiçoado e consolidado nas propostas de Ralph Tyler que apresenta em seus escritos a mesma preocupação com concepção técnica do currículo. Ele defende que a psicologia e as disciplinas acadêmicas deveriam também servir de fontes para o estabelecimento dos objetivos educacionais e, desta forma, ampliar o modelo proposto por Bobbit que só previa os estudos sobre a vida fora da educação como fonte.

É neste momento histórico, caracterizado pela ampliação da escolarização para maiores parcelas da população e em níveis também mais avançados, que surgem diferentes propostas a respeito do que as escolas devem ensinar. Os questionamentos sobre o quê ensinar já indicam o surgimento das teorias críticas do currículo. Surgem também as primeiras críticas

à educação clássica. O modelo clássico de educação, ou o currículo clássico humanista, como já tratamos anteriormente, era centrado no bom e no belo produzidos pelo homem.

Esse modelo recebe, nas primeiras décadas do século XX, críticas de dois lados: os que defendiam uma proposta mais técnica do currículo argumentavam sobre a necessidade de um conhecimento útil para a vida moderna e uma formação para o trabalho e para a vida prática como Bobbit e Tyler; as críticas também eram feitas por parte dos defensores de uma educação centrada na criança e apoiada na psicologia infantil, que também eram contrários ao modelo humanista por entender que ele apresentava um universo muito distante das experiências vividas pelas crianças e jovens, já que com a proposta de ensinar o bom e o belo se distanciava em muito de sua realidade e do cotidiano.

Nessas críticas à escola tradicional estão as origens do movimento escolanovista. O também denominado movimento da escola nova era composto por diversos representantes (entre eles, Montessori, Decroly, Dewey) com diferentes propostas pedagógicas. O que os reunia era a crítica ao modelo clássico de educação, propondo, principalmente, reformas na organização do ensino que levassem em consideração os interesses dos alunos na busca de uma maior participação destes no processo de aprendizagem.

O norte-americano Jonh Dewey contrapunha-se diretamente às propostas técnicas defendidas por Bobbit, pois, para Dewey, a educação deveria, fundamentalmente, proporcionar a experiência e a prática dos princípios democráticos. No entanto, as propostas de Bobbit seguiram com força até os anos 1980, enquanto as defendidas por Jonh Dewey não obtiveram a mesma repercussão.

Assim seguem as concepções tradicionais do currículo, até que na década de 1960 o mundo é tomado por uma efervescência de questionamentos representados por inúmeros movimentos sociais, dentre os quais destacamos: o movimento feminista; os movimentos de independência das colônias antigas européias em todo o mundo; os protestos estudantis na França, os protestos contra a guerra do Vietnã e o movimento pelos direitos civis que atingiam os Estados Unidos; os movimentos de contracultura e liberação sexual; e, no Brasil, a resistência à ditadura.

Esses anseios por mudanças e transformações refletem na área educacional, pois é neste período histórico que surgem os vários estudos e pesquisas que vão discutir questões mais amplas que envolvem a sociedade e a escola. Num primeiro momento, o problema

curricular é levemente atingido, mas logo depois serão fundamentais para a construção de uma teoria crítica do currículo.

Por estar construindo nossa perspectiva teórica sobre estas bases, farei a seguir uma breve incursão nas teorias críticas do currículo que se constituem por estudos que vão alterar a direção e os olhares para as práticas escolares de um modo que até hoje influenciam as discussões sobre o currículo.

No ensaio de Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, de 1970, aponta-se para a escola e para o currículo como mecanismos de perpetuação da sociedade capitalista. Argumenta que para a manutenção da sociedade capitalista e para a permanência do seu modo de produção econômico são necessários mecanismos de repressão (polícia, forças armadas e sistema judiciário com seus agregados materiais) e aparelhos ideológicos (escola, religiões e meios de comunicação) que, por meio do convencimento e não da força, possibilitam a reprodução capitalista.

A escola, por atingir um grande número de pessoas e pelo tempo em que ficam sujeitas à escolarização, é apontada por Althusser como um importante meio de reprodução ideológica que se efetiva por meio dos conteúdos escolares apresentados como únicos, imutáveis e corretos para a organização social capitalista. A formação dos professores seguia a mesma ordem reprodutivista e, em relação ao currículo, não havia qualquer questionamento, uma vez que era tido como neutro. Assim, os estudos de Althusser apresentaram questionamentos muito relevantes e que até hoje mobilizam o debate na área.

Outros estudiosos desferiram críticas ao currículo da escola tradicional e apontaram outros fatores para a condição reprodutora da escola. Segundo Silva (1999), Bowles e Gintis apontam que a escola contribui para esse processo, no entanto, acreditam que ele não se dá pelo conteúdo de seu currículo. A escola é reprodutora porque, no seu funcionamento, reproduz as relações sociais do trabalho, repetindo para os trabalhadores a subordinação e treinamento para a subordinação. Haverá, assim, escolas para os diversos segmentos do mundo do trabalho, nas quais os escalões intermediários terão a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia.

trata-se de um processo bidirecional. Num primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo

movimento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador que necessita (SILVA, 1999, p. 33).

Pérez Gómez (1998) reconhece na teorização estruturalista de Althusser (1978) e na teoria da correspondência de Bowles e Gintis (1977) certa complementaridade:

a escola cumpre a função de impor a ideologia dominante na comunidade social mediante um processo mais ou menos aberto e explícito de transmissão de ideias e comunicação de mensagens, seleção e organização de conteúdos de aprendizagem. Dessa forma, os alunos/as, assimilando os conteúdos explícitos do currículo e interiorizando as mensagens dos processos de comunicação que se ativam na aula, vão configurando um corpo de ideias e representações subjetivas, conforme as exigências do *status quo*, a aceitação da ordem real como inevitável, natural e conveniente (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 17).

No entanto, Pérez Gómez (1998) nos alerta sobre o caráter subliminar desta doutrinação nas sociedades contemporâneas e de representação democrática. Entendo que no cerne destes modos de pensar que são transmitidos sorrateiramente estão as questões de identidade e de como elas são forjadas pelos conteúdos e não conteúdos escolares. O currículo que emerge dessas práticas discursivas e não discursivas mantém a crença de que o modo de produção capitalista é bom e desejável. Os currículos atuam, então, como “novos colonizadores” que ocupam os territórios da psique humana forjando novas formas de ser. Como afirma Silva (1999) “a formação da consciência – dominante ou dominada é determinada pela gramática social do currículo” (SILVA, 1999, p.148).

De volta às bases das teorias críticas, lembro que Bourdieu e Passeron (1978) deslocam a análise do papel reprodutor da escola dos fatores econômicos. Os autores elaboram sua análise a partir do pressuposto de que a reprodução cultural propicia a reprodução social. Traçam um paralelo entre economia e cultura, no qual identificam que as classes dominantes fazem valer a sua cultura como a única, desejável e legítima. Nesta visão, valendo-se do caráter eminentemente simbólico da cultura, a classe dominante impõe valores, hábitos e costumes que são naturais para seus membros e estranhos para os membros da classe dominada, constituindo-se em verdadeiros códigos, tal como um idioma. São esses códigos que são propagados na escola, que, por sua vez, exclui os que não os decifram. Segundo Bourdieu e Passeron (1978), é pela exclusão dos membros da classe dominada que a escola perpetua e reproduz a organização social.

Se na atualidade o currículo não é questionado por trazer para a escola muito mais que conhecimentos científicos, isso se deve aos estudos que, partindo das análises empreendidas pelo enfoque crítico-reprodutivista, seguem investigando seu papel ideológico. No entendimento de Silva (1999), Michael Apple (1997) acrescenta às teorias críticas contribuições importantes ao analisar as questões da escola, cultura e currículo a partir do conceito de hegemonia formulado por Antonio Gramsci e desenvolvido por Raymond Williams: “é o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter a dominação” (SILVA, 1999, p. 46).

Outras contribuições importantes têm origem nos trabalhos de Henry Giroux (1986, 2000). Descontente principalmente com as teorias tecnicistas do currículo e com os caminhos trilhados pelo movimento de reconceitualização da teoria curricular em efervescência nos Estados Unidos, Giroux vai investigar o papel do currículo na construção de significados e valores culturais. Nestes estudos, destaca como elementos fundamentais o papel da resistência e da mediação humana, recusando o caráter fatalista das teorias críticas desenvolvidas até então.

Silva (1999) aponta que, sob uma forte influência da Escola de Frankfurt e da pedagogia freiriana, Giroux constrói uma concepção emancipatória do currículo ao apropriar-se do conceito de “esfera pública” de Habermas. Nessa ótica, defende que tanto a escola como o currículo devem operar como uma “esfera pública democrática”. Giroux (2000) recorre também ao conceito de “intelectual orgânico” de Gramsci para anunciar o papel transformador do professor que, nessa concepção, não pode ser o de um técnico que implementa o currículo pensado por outros, já que é um intelectual ativo que pode colaborar com a construção de um currículo libertador.

Um terceiro elemento básico na elaboração da sua concepção libertadora é a “voz” dos estudantes. Assim, para Giroux (2000), o currículo tem um caráter eminentemente político e sob a tríade do espaço democrático da participação ativa dos professores e da voz dos estudantes é que se pode contestar o currículo dominante. O poder e a disputa por significação não se restringe à luta entre duas classes (dominada e dominante), pois, no terreno cultural, vários grupos subjugados, denominados minorias, entram em cena.

Em suma, no entendimento de Giroux ²(1986 apud SILVA, 1999, p. 53), “existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. Deve haver lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e subversão”.

Como vimos, as teorias críticas do currículo fundaram-se, basicamente, na análise do fenômeno educativo e descreveram a multiplicidade de relações sociais que configuram a dinâmica escolar consubstanciada no currículo a partir da construção teórica do materialismo-histórico e da compreensão da sociedade como cenário onde se desenrola a luta de classes. A teorização curricular crítica desenvolveu-se, sobretudo, a partir da compreensão da escola enquanto *locus* privilegiado para reprodução social e cultural. Por outro lado, as teorias pós-críticas agregam as teorias críticas, ampliando-as por meio do diálogo com outros construtos teóricos.

Paraíso (2004) anuncia que o currículo “pós” recebe as influências de uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que o diferenciam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas precedentes. O currículo pós-crítico inclui novas temáticas e categorias para maior compreensão das relações entre poder e identidade social, entre a escola e a sociedade pós-moderna. A teorização pós-crítica incorpora diversos estudos, entre eles há o multiculturalismo crítico, os estudos culturais, a visão de pedagogia como cultura e da cultura como pedagogia³.

Cabe registrar que as teorias pós-críticas constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas que, além de tomar emprestados argumentos de diferentes enfoques, criam outros. O currículo pós-crítico jamais poderá ser pré-definido como os demais. Ele não é linear, prescritivo – é uma escrita constante. O currículo pós-crítico é múltiplo.

As teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases com relação às teorias críticas. Suas produções e invenções têm elaborado e proposto práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a diferença, a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos. A teorização

² GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petropolis: Vozes, 1986

³ Há ainda os estudos feministas, a teoria *queer*, os estudos étnicos e raciais, os pós-modernistas, os pós-estruturalistas, os estudos culturais, os pós-colonialistas, os ecológicos, a filosofia da diferença, a filosofia intercultural, entre outros.

pós-crítica desestabiliza os especialistas da educação e abre espaços para que todos os professores e professoras tornem-se produtoras de currículos (NEIRA E NUNES, 2009a).

Silva (1999) adverte que as teorias pós-críticas em educação explicitam aquilo que não constitui objeto de seus interesses: não gostam de explicações universais, de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular; não se preocupam com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação, nem com “revelações” ou “descobertas”; preferem a invenção, a criação, o artefato, a produção; não acreditam nas questões mais caras à teorização crítica: as “supostas” autonomia e emancipação do sujeito ou da sua subjetividade, aos quais comumente se apegam os educadores e educadoras críticos; consideram o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história, dos processos de subjetivação.

Na teoria pós-crítica, segundo o autor, o que mais interessa são 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. Qualquer forma de verdade ou de sua afirmação, na teoria pós-crítica, é uma invenção, uma ficção. Por isso opõe-se radicalmente às promessas feitas pela escola e currículo modernos de que por meio da razão encontraríamos a verdade, progresso, desenvolvimento e emancipação de toda a humanidade, e compreendem que o sujeito não é uma essência, não está descrito por nenhuma teoria *a priori* que tenta explicá-lo por ser sobre determinado. O sujeito não é algo dado, uma propriedade da condição humana que pré-existe ao mundo social, como pensaram, guardadas as devidas epistemes, autores modernos como Descartes, Kant, Marx e Piaget, entre outros. Ele é constantemente subjetivado, ou seja, o que importa é a relação estabelecida com os *regimes de verdade* que insistem em fixar sua identidade. Conforme Veiga-Neto (2003), é preciso examinar as diversas práticas discursivas e não-discursivas, os diversos saberes que cercam e constituem o sujeito para poder problematizar como chegou a ser o que se diz que ele é e como ele foi engendrado nessa história. Contrariamente às concepções tradicional, tecnicista e crítica, para a teorização pós-crítica do currículo, a identidade do sujeito nunca é fixada, ou seja, os objetivos formativos surgem como possibilidades, jamais como certezas.

As ideias de Hall (2000) fortificam os posicionamentos das teorias curriculares pós-críticas quanto à improbabilidade do sujeito que se quer formar. Isso porque concebem a identidade de forma cada vez mais fragmentária, nunca singular, mas multiplamente construída por discursos, práticas e posições que se cruzam e que ainda podem ser antagônicas.

Esse deslocamento do sujeito de uma essência pré-estabelecida ou de um ideal a ser alcançado tem proporcionado severas implicações para a pedagogia crítica, pois, como se viu na seção anterior, a educação crítica comprometeu-se com a formação de um determinado tipo de sujeito. Emancipado dos aspectos arbitrários e manipuladores presentes nas ideias sociais, políticas e econômicas, esse sujeito construiria a sua própria autoconsciência, sua autonomia e transformaria a sociedade por meio da desconstrução das estruturas de classe que influenciavam a seleção de conteúdos e a condução das práticas pedagógicas.

Além disso, adverte Silva (1999), as teorias pós-críticas não se interessam por modos “certos” de ensinar, formas “adequadas” de avaliar, “técnicas pré-estabelecidas” de planejar ou por conhecimentos “legítimos”; tudo isso importa para problematizar essas comprovações, esses modos, essas formas, essas técnicas e conhecimentos. As teorias pós-críticas encontram muitas possibilidades de entender e explicar o currículo, a pedagogia, os sujeitos da educação, o conhecimento escolar, as políticas educacionais, os processos de avaliação, os artefatos tecnológicos etc.

Como consequência de seus interesses, as teorias pós-críticas da educação têm questionado 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). Para Louro (1997) e Corazza (1997), as teorias pós-críticas problematizam as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia tão difundidas pelas pedagogias críticas. Duvidam dos discursos salvacionistas da psicologia do desenvolvimento, dos efeitos das atividades integradoras ou cooperativas. Discutem questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de elaboração da escola moderna, bem como pensam, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Abrem mão da função de prescrever, de dizer aos 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 para produzir novas práticas, novos conhecimentos, outros modos de ser. Assumem o risco de educar na diferença, na divergência, no dissenso, para que o consenso nunca mais feche os horizontes sociais, empurrando os indivíduos para o conservadorismo e suas fronteiras, ou tente conter a radical heterogeneidade da cultura.

No currículo pós-crítico, a contestação e o questionamento são uma constante, mas não a partir de uma posição superior, vanguardista e epistemologicamente verdadeira. As ocorrências dão-se a partir do interior das relações de poder e do questionamento de si próprio (currículo pós-crítico) e do seu envolvimento no estabelecimento de hierarquias, posições e autoridades privilegiadas. No pensamento pós-crítico não é a epistemologia, o conhecimento que define as ações políticas e sociais. No pensamento pós-crítico, a epistemologia é definida politicamente por meio de práticas discursivas, por meio das relações de poder.

As teorias pós-críticas da educação valem-se das análises dos fatos históricos e culturais mais recentes, período denominado por alguns autores de pós-modernidade, outros de modernidade tardia, ou ainda modernidade líquida, termo utilizado por Bauman (2001) em referência ao Manifesto Comunista, onde se lê:

a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente todos os meios de produção e, por conseguinte, as relações de produção e com elas, todas as relações sociais.(...) Suprimem-se todas as relações fixas, cristalizadas, com seu cortejo de preconceitos e ideias antigas e veneradas; todas as novas relações se tornam antiquadas antes mesmo de se consolidar. *Tudo que era sólido se evapora no ar*, tudo o que é sagrado é profanado, e por fim o homem é obrigado a encarar com serenidade suas verdadeiras condições de vida e suas relações com a espécie (MARX e ENGELS, 1978, p. 96, grifo nosso).

Bauman (2001) cunha a expressão “modernidade líquida” em contraponto a “sólido” citado por Marx e Engels. Na atualidade, o consenso praticamente não existe nem a respeito do nome a ser dado a este período histórico e nem mesmo quanto a existência de um novo período histórico. Giddens (2000), assim como Bauman, entende que princípios fundamentais da modernidade foram acentuados, porém não existiria uma ruptura com a modernidade e, por esta razão, utiliza as expressões *alta modernidade* ou *modernidade tardia*. O certo é que vivemos tempos incertos, marcados pela pluralidade e ritmo acelerado, o que nos obriga, como apontam Marx e Engels, a encarar a nossa realidade.

Bauman (2003) aponta o desaparecimento do Estado que antes buscava ao menos corrigir as graves injustiças sociais e amparar os desamparados, provendo, em última instância, os bens necessários para uma existência digna. No seu lugar há um vazio, ou pior, as pessoas estão jogadas à sua própria sorte e a “sociedade”, além de não oferecer ajuda, responsabiliza o próprio indivíduo por seu fracasso e o aflige com cobranças por maior “flexibilidade”. O Estado não é mais o que regula e normatiza as relações de trabalho, ou ainda, o Estado de bem estar social. Pergunta-se: O que restou do Estado nesta fase da modernidade? Bauman responde que agora ele cuida das prisões, ou seja, cuida da repressão, tanto em relação aos encarcerados, quanto da repressão aos trabalhadores que exigem a função reguladora do Estado nas relações trabalhistas.

A classe burguesa, ao revolucionar constantemente os meios de produção, expandiu suas fronteiras e globalizou a economia. Processo esse que culminou num mercado financeiro mundial e multiplicou o capital fictício. Vivemos, conforme Bauman, em uma “economia de cassino” e “numa sociedade que não pode mais manter todos os seus membros participando do jogo, mas deseja manter todos os que podem jogar ocupados e felizes e, acima de tudo, obedientes” (BAUMAN,2003, p. 111).

Bauman (2003) também destaca que o principal elemento que mantém a “todos ocupados e felizes” na contemporaneidade é a busca do prazer imediato que muitas vezes é representado pelo consumo. Conseqüentemente, a sociedade da modernidade líquida é também a sociedade do consumo.

Neste processo em que todos são transformados em consumidores, a mídia se apresenta como um produtor de desejos, fundamental na produção de novas identidades. Da mesma maneira como na modernidade a escola foi um instrumento central na construção do novo cidadão (dado que pretendia construir um sujeito iluminado pela racionalidade e pelo pensamento científico capaz de atuar em uma democracia representativa), na sociedade contemporânea a mídia propaga com rapidez até poucos anos nem imaginada, discursos pedagógicos de como ser e viver.

como é evidente, tanto o mundo das relações sociais que rodeiam a criança como a esfera dos meios de comunicação que transmitem informações, valores e concepções ideológicas, cumprem função mais próxima da reprodução da cultura dominante do que da reelaboração crítica e reflexiva da mesma (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 25).

Os meios de comunicação, de certa forma, ocupam o papel que até então era desempenhado pela escola e pela fábrica. Exercem a função de manter todos “obedientes”. E, em meio a tal contexto, a educação ganha importância e o currículo é novamente posicionado como objeto dos debates e reflexões, pois, o que se vislumbra é o potencial transformador da escola.

mais do que transmitir informação, a função educativa da escola contemporânea deve se orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas formadas pela ação reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 26).

Se outrora, como afirma Silva (1999), a escola bem representou os ideais da modernidade e da formação do sujeito moderno, racional, autônomo e democrático (necessário a uma sociedade racional, progressista e democrática), na contemporaneidade o que está posto é um novo conjunto de desafios à instituição educativa e, conseqüentemente, ao currículo.

Como construir um currículo e uma escola capazes de refletir sobre as novas configurações sociais? Entendemos que não pode haver adaptação ou adequação da escola aos cenários postos da pós-modernidade; pelo contrário, o currículo escolar deve criar possibilidades de crítica a este cenário. É justamente com essa intenção que as teorias pós-críticas são chamadas à baila dado o oferecimento de outros pontos de vista e alternativas para transformação. Sem pretender um aprofundamento em cada uma das vertentes de análise, abordo sucintamente aquelas que, no meu entender, poderão fornecer os conceitos necessários a presente investigação.

Tendo suas origens em meados do século XX, o movimento pós-moderno põe em xeque várias verdades e saberes que constituem o pensamento moderno. Tem origem na crítica literária e artística, mas logo invade a política, a filosofia e a epistemologia. Faz críticas às ideias de ciência e racionalidade e aos ideais do Iluminismo, questionando a validade e mesmo a existência das abrangentes explicações e propostas de organização social – com argumentos como esses proclama o fim das “grandes narrativas” como, por exemplo, a concepção do progresso como algo bom e desejável.

No campo educacional, Silva (1999) destaca a oposição do movimento ao currículo da modernidade, porque “ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre ‘alta’ cultura e ‘baixa’ cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano” (SILVA, 1999, p.115). De modo geral, o movimento pós-moderno rejeita a centralidade do sujeito moderno. Contrapõe-se à teoria crítica do currículo, uma vez que encontra no anúncio da emancipação e libertação deste sujeito “a mesma vontade de domínio e controle da epistemologia moderna” e assinala que “em sua crítica do currículo existente, a pedagogia crítica não deixava de supor um cenário em que ainda reinava uma certa certeza” (SILVA,1999, p.115).

O pós-estruturalismo amplia a crítica ao sujeito moderno e agrega as contribuições dos estudos sobre a língua de Ferdinand Saussure, assim como as formulações sobre o saber/poder de Michel Foucault. Para Foucault a identidade é construída a partir de aparatos discursivos e institucionais. Silva (1999) aponta que, na perspectiva pós-estruturalista, o conhecimento e, portanto, também o currículo, não possuem um significado pré-existente; este significado é construído socialmente na cultura e está a mercê das relações de poder. É nessa investigação sobre as relações entre poder-saber que tanto o pós-estruturalismo quanto o pós-colonialismo vão contribuir para as teorias do currículo.

A teoria pós-colonial tem como pressuposto que “o saber e o conhecimento estiveram estreitamente ligados aos objetivos de poder das potências coloniais européias desde o seu início” (SILVA, 1999, p.128). Não apenas sob a forma de dominação cultural, pois o conhecimento do ‘nativo’ e dos recursos da nova terra impulsionavam a ciência moderna. A teoria pós-colonial busca evitar formas de análise que concebam o processo de dominação cultural como uma via de mão única, enfatizando a resistência e o hibridismo, além de questionar as formas de representação do outro, presentes em grande parte dos currículos: “uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação” (SILVA, 1999, p. 130).

Neira (2008a) pontua que não há como negar a intensa transformação cultural favorecida pela globalização econômica e a intensificação fluxo migratório e imigratório e que vivemos todos em uma sociedade multicultural. Ao mesmo tempo, parcelas da população

reivindicam o reconhecimento de suas especificidades e de suas diferenças, sejam elas provenientes de raça, credo, gênero ou outras.

Na construção da perceptiva multicultural destaca-se o papel da antropologia na negação em estabelecer uma hierarquia entre as diferentes culturas. Porém, esse pressuposto de igualdade dá origem apenas aos conceitos de tolerância e respeito ao outro. O multiculturalismo crítico, alvo de nossa defesa, vê nessa tolerância ranços de superioridade.

Neira (2008a) vale-se assim das reflexões teóricas de McLaren (1997) e Kincheloe e Steinberg⁴ (1999) que analisam as várias facetas deste fenômeno que se apresenta como um desafio para as instituições sociais contemporâneas. Descreve que o chamado multiculturalismo conservador (McLAREN, 1997) ou monoculturalismo (KINCHELOE e STEINBERG, 1999) continua a defender a supremacia branca e vê nas culturas não-brancas, ou mesmo em qualquer posicionamento na defesa das demais culturas, uma ameaça. Nesta concepção, as demais culturas são tidas como inferiores e as vítimas da discriminação são vistas como culpadas pelo seu insucesso, propondo que todas as culturas sejam assim anuladas e incorporadas à cultura branca.

Na concepção do multiculturalismo liberal (KINCHELOE e STEINBERG, 1999) não há hierarquização entre as diversas culturas. Predomina a visão de igualdade entre os homens e, neste caso, todas as diferenças são totalmente ignoradas. Vale-se, assim, da meritocracia para justificar os processos que perpetuam a desigualdade de condições.

Outra versão é o denominado multiculturalismo liberal de esquerda (McLAREN, 1997) ou essencialismo de esquerda (KINCHELOE e STEINBERG, 1999). Nesta visão, a identidade é fundamentada na raça e não há o reconhecimento de que períodos históricos distintos podem produzir diferentes identidades:

tanto McLaren quanto Kincheloe e Steinberg (1999), rejeitam o tratamento a-histórico e descontextualizado cultural e politicamente que ambas as tendências liberais conferem à diversidade. Tal como se a diversidade fosse evidente por si mesma, com autonomia diante da cultura e poder que envolvem todas as relações sociais. Em suma os autores abandonam ambas as perspectivas porque, mesmo imersas num discurso de reforma, não conseguem avançar para um projeto de transformação social (NEIRA, 2008a, p. 44).

⁴ KINCHELOE, J. L. e STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro. 1999.

Ambos também apontam para a tendência do Multiculturalismo crítico e de resistência. A perspectiva crítica do multiculturalismo pode ser vinculada a duas concepções. Uma concepção “materialista” que considera os aspectos econômicos e estruturais nos quais se produz a desigualdade tem por base a teoria social pós-moderna crítica e o pós-estruturalismo de resistência; uma concepção pós-estruturalista, que vê a diferença a partir do processo linguístico de significação, sendo a diferença produzida discursivamente permeada pelas relações de poder (SILVA, 1999).

Com relação a estas concepções do multiculturalismo, Neira (2008a) afirma que:

se para a teoria pós-modernista, as identidades de classe, gênero e etnia traduzem o resultado de lutas sociais ampliadas sobre signos e representações, para o pós-estruturalismo, a língua e as representações desempenham um papel fundamental na construção de significados e identidades. Neste, os signos e significações são essencialmente instáveis e se encontram em contínua movimentação, podendo ser apenas temporariamente fixados, dependendo da suas articulações no interior das lutas discursivas e histórias particulares. O multiculturalismo crítico compreende a representação de etnia, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplos sobre signos e significações (NEIRA, 2008a, p. 44).

Por fim, relata a opção de McLaren pelo multiculturalismo revolucionário, versão que abarca os pressupostos do multiculturalismo crítico, mas institui o caráter militante “para que os oprimidos se libertem de emaranhado de significados que vão criando e recriando identidades subalternizadas” (NEIRA, 2008a, p.45).

Observo que nas diferentes teorias críticas e pós-críticas do currículo, o ponto central é a reprodução da desigualdade social. As teorias críticas identificaram o modo como as diferenças de classe são perpetuadas pela escola. Já as teorias pós-críticas, apontam para a desigualdade de modo mais amplo (de classe, gênero, etnia etc.), denunciando as relações de poder embutidas no currículo e reivindicando mudanças para que se alcance uma escola que promova análises mais complexas da sociedade e experiências formativas democráticas aos seus sujeitos.

depois das teorias críticas e pós críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como o ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e

desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos (SILVA, 1999, p. 147).

Compreendo que a reflexão sobre as teorizações do currículo também podem contribuir para a análise das propostas curriculares existentes que passa a ser agora o meu objetivo.

3.2 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

Rosemberg (2003) compara o processo de luta pela Educação Infantil no Brasil à maldição de Sísifo. Nesse mito, Sísifo tinha que empurrar uma enorme pedra até o topo de uma montanha, mas ao chegar ao cume, a pedra rolava encosta abaixo, tornando inútil todo o esforço realizado. Por vezes, a expansão e consolidação das instituições educativas que atendem à infância assemelham-se a um esforço inútil. Após uma trajetória que reuniu estudo, pesquisa e ações militantes na defesa da educação das crianças pequenas, foram alcançadas importantes conquistas, tais como: incluir na Constituição Federal de 1988 o direito à educação na faixa etária dos 0 a 6 anos como direito das mesmas, o dever do Estado e opção das famílias.

Apesar disso, na década de 1990, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso abandonou as propostas elaboradas pela Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC) que continham elementos importantes para a efetivação de uma educação de qualidade, dentre os quais destaco o reconhecimento da função de cuidar e educar, tanto no atendimento das crianças de 0 a 3 anos, como no atendimento das crianças de 4 a 6 anos. Determinava, assim, a equivalência entre as duas etapas da Educação Infantil, além da necessidade de formação dos profissionais em nível secundário e superior e análises com relação ao número de crianças atendidas por adulto. Cerisara (2002) reforça:

O RCNEI está distante das concepções presentes nos documentos publicados pela COEDI de 1994 a 1998 e que vinham sendo considerados pelas profissionais da área um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil. Em especial o documento e o vídeo denominados "Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças" (MEC, 1995), que apresenta princípios orientadores para o trabalho em creches e pré-escolas tendo por foco a criança e seus direitos fundamentais. Longe de se apresentar como uma "proposta curricular", esse texto, de forma simples, direta e incisiva,

indica critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças tendo seus direitos como eixo (CERISARA, 2002, p.338).

No entanto, o Governo Federal seguiu, sem questionamentos, a orientação dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, cujos “especialistas” apontavam para a urgência em diminuir os gastos com educação. Os objetivos foram atingidos com o repasse de encargos para as mesmas famílias que se buscava assistir. De forma geral, foram implantadas políticas em torno dos subsídios a creches comunitárias ou o trabalho não remunerado, mediante o recrutamento de mães da comunidade para a função de professoras leigas. É este o contexto que antecede a publicação do RCNEI (ROSEMBERG, 1999).

Conforme já foi mencionado, com a promulgação da Carta Magna em 1988, há o reconhecimento de que desde o seu nascimento as crianças são cidadãs e sujeitos de direito. Desde então, as leis e políticas públicas de educação incluem as crianças as de 0 a 6 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) reconheceu o fato ao incluir a Educação Infantil como uma etapa da educação básica e dever o Estado.

Em 1998 é publicado, antes mesmo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o principal documento oficial direcionado a esse nível de ensino: o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) com a intenção de subsidiar a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de ensino que atendiam o público de 0 a 6 anos.

Em suas análises do documento, Cerisara e Kulhmann Jr. (2005) criticaram o processo de elaboração que ocorreu sem a participação dos sujeitos interessados: sem ouvir as crianças, suas famílias, profissionais que atuam na educação dessas crianças, militantes e pesquisadores da infância.

Com o mesmo tom, Kramer (1997) postula:

É preciso que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação e da cultura em geral, para repensarem a sua prática, se reconstruírem como cidadãos e atuem como sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam - mais do que implantar currículos ou “aplicar” propostas à realidade da escola, da creche, da pré-escola ou do espaço de educação em que atuam – efetivamente, participar de sua concepção, construção, consolidação (KRAMER, 1997, p. 23).

O RCNEI negou, então, todo o conhecimento construído (acadêmico ou presente em documentos anteriores) que apontava a urgência em reunir todos os esforços no sentido de expandir o atendimento com qualidade; destacava-se também a importância do investimento nos espaços físicos e na formação de professores, já que em muitas pré-escolas (denominação da época) o atendimento às crianças era realizado por pessoal não habilitado e em instituições que não tinham sequer uma proposta pedagógica definida. Assim, antes mesmo da sua publicação, a versão preliminar foi alvo de inúmeras críticas e de grande discussão por parte dos estudiosos da área, pois, “não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância” (KRAMER, 2006, p. 802).

Além de assinalar o caráter instrumental e técnico do RCNEI, reconhece no documento “tecnologias que têm por finalidade moldar e modelar as condutas infantis” (p. 18), mediante a proposição de práticas e saberes direcionados não apenas para aprender sobre o mundo, mas constituídas para a construção da subjetividade infantil “o que o RCN, como um dispositivo, pretende é tornar os indivíduos capazes de julgarem-se e de autogovernarem-se” (BUJES, 2002, p.34).

Organizado em três volumes (“Introdução”, “Formação pessoal e social” e “Conhecimento de mundo”), dedica o primeiro a caracterizar a criança, o ato de educar e o papel do professor, fazendo críticas à Educação Infantil compensatória pautada pelo assistencialismo. Na visão de Kuhlmann Jr. (2005), isso parece um anúncio vazio, pois, na sua íntegra, o conteúdo se aproxima de um viés compensatório.

a polaridade entre a assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite às propostas inaugurar o novo e implantar o pedagógico ou o educacional, nos textos, enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre (KUHLMANN Jr., 2005, p. 53).

A organização do documento apresenta-se contraditória ao separar em volumes distintos a “Formação pessoal e social” e o “Conhecimento de mundo”. Como se dá a formação pessoal e social se não pelo conhecimento do mundo? “Ora, o desenvolvimento pleno e a construção/aquisição de conhecimentos acontecem simultaneamente à conquista da autonomia, à cooperação e à inserção crítica da criança na sociedade” (KRAMER, 1997, p. 22). Como e por que o RCNEI separa uma coisa da outra?

A resposta pode ser encontrada ao observar a organização do terceiro volume, “Conhecimento de mundo”. Nele, percebemos que o documento disponibiliza os saberes a serem ensinados às crianças de forma fragmentada, mascarando as disciplinas do Ensino Fundamental ao atribuir a elas outros nomes. Assim, após um breve enunciado sobre a importância daqueles saberes (ideias e práticas correntes), são traçados objetivos, descritos conteúdos, feitas orientações didáticas, assim como são apresentadas orientações gerais para o professor. Os eixos ou sub-eixos de trabalho correspondem às disciplinas do Ensino Fundamental, acrescidas do desmembramento de Artes em Artes Visuais e Música e da inclusão da Linguagem Oral associada à Escrita. Os eixos que compõem o volume 3 são Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Movimento, Música e Natureza e Sociedade.

Fundamentado na psicologia cognitiva de base piagetiana, deixa de considerar os aspectos sociais e culturais do desenvolvimento e conhecimento. Nesse contexto, seriam importantes as contribuições da antropologia, filosofia, história, linguagem e sociologia, enquanto áreas que se dedicam à reflexão sobre a infância e o processo educativo.

Outra característica que merece ressalvas é a idealização da criança e do mundo infantil refletidos na desconsideração da ampla diversidade econômica e sócio-cultural existente no país. Não chega a abordar, por exemplo, a variedade regional. Quando se refere à diversidade, deixa de aprofundar suas consequências na sala de aula. Ao conceber a aprendizagem de um só modo e a criança de forma genérica, apresenta uma possibilidade única para as ações didáticas “a expressão no singular-referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única” (KUHLMANN Jr., 2005, p. 52).

Destaco que o documento também deixa a desejar por não dar a devida importância ao espaço físico e ao ambiente nas instituições educativas, assim como em outras questões cruciais como, por exemplo, a relação entre o número de adultos por crianças a serem atendidas. Ignora, ainda, a formação continuada dos profissionais que trabalham em creches e escolas de Educação Infantil, embora se dirija ao professor.

O RCNEI se apresenta como possuidor de caráter instrumental e didático, o que o faz parecer um manual, excluindo a possibilidade de reflexão e espaço para a criação como anunciado pelo então ministro da educação Paulo Renato de Souza “O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional” (BRASIL,

1998, v.1 p.7). Reconhece a baixa remuneração e a existência de um grande número de profissionais em atuação sem a formação necessária. Discordamos peremptoriamente da responsabilidade lançada aos ombros dos professores que supõe o sucesso ou fracasso da proposta educacional nas mãos dos docentes: “a implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições” (BRASIL, 1998, v.1, p. 41).

É imprescindível deixar claro a indissociabilidade entre a educação e o cuidado. Penso que, especialmente na educação das crianças pequenas, cuidar é educar e educar é cuidar. O ato educativo está presente no banho, na troca de fraldas, nos momentos de sono e alimentação, enfim em todos os atos rotineiros e cotidianos da creche. Essa não parece ser a visão do RCNEI.

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, *embora* possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998, V.1, p.24, grifo meu)

Quais são estes procedimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica? Quais são os profissionais de diferentes áreas que estarão no contexto da instituição educativa? Há a necessidade de explicitar que a afetividade e o cuidado são também pedagógicos. Os vínculos que estas crianças vão construir com os profissionais da creche são fundamentais para o seu desenvolvimento e formação. O afeto e as diversas relações estabelecidas entre adultos e crianças e entre as crianças são facilitadores de aprendizagem e trocas entre diferentes culturas.

Ao distribuir num volume os conteúdos pedagógicos (disciplinas escolares) e em outro volume a construção da identidade, autonomia, brincar e cuidar. Deixa visível o conflito teórico e a visão escolarizante que nega em sua introdução. Além disso, vislumbro aspectos relacionados à dicotomia corpo e mente nessa cisão entre o cuidar e o educar. No próprio RCNEI a valorização dos aspectos cognitivos muitas vezes coloca em segundo plano os cuidados com o corpo e com a manutenção da vida. O documento, a todo o momento, destaca os aspectos do desenvolvimento intelectual; ao utilizar as palavras escola, escolar, educativo, desenvolvimento cognitivo, entre outras, o RCNEI parece buscar elementos para valorizar a

proposta, ao mesmo tempo em que deixa um vazio na explicitação dos cuidados que ocupam grande parte da rotina na creche, principalmente com as crianças de 0 a 3 anos .

Kuhlmann Jr. (2005) aponta que no RCNEI “a polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra” (KUHLMANN Jr., 2005, p. 60). Na mesma linha de pensamento, “cuidar de crianças” parece resultar numa menor remuneração e desvalorização dos professores das crianças pequenas. Em diversos sistemas de ensino, os profissionais que atuam na Educação Infantil sequer são reconhecidos funcionalmente como professores. São chamados de pajens, auxiliares no desenvolvimento infantil, educadores, recreacionistas, técnicos de apoio educativo, etc. Na ausência das disciplinas e saberes escolares parece que não se justifica a presença de professores. No entanto, a ideia aqui defendida é a de que a educação não se restringe à instrução.

Alerta à especificidade do presente estudo, interessa-me conhecer mais profundamente as concepções presentes no RCNEI acerca do trabalho pedagógico com a Educação Física.

No volume três do RCNEI, “Conhecimento de mundo”, encontra-se a parte que trata especificamente da Educação Física, denominada no documento de “Movimento”. Assim denominada, a área demonstra priorizar a ação motora, o mover-se. Refletem essa visão as críticas feitas às restrições da liberdade de movimentos e aos longos períodos de contenção aos quais as crianças são por vezes submetidas, a orientação e alerta quanto à necessidade de se abolir estes procedimentos de controle dos movimentos das crianças e as alusões feitas ao movimento como uma possibilidade expressiva.

Embora chegue a mencionar a “expressão” pela via da movimentação, reproduz equívocos já apontados em outros documentos oficiais da mesma época (NEIRA E NUNES, 2006), quando vislumbram a diversidade cultural como alternativa para “exercitar” diferentes habilidades motoras: “as práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio no qual a criança vive permitem que ela desenvolva capacidades e construa repertórios próprios” (BRASIL, 1998, v.3, p. 24). Nota-se, portanto, que a visão oficial confere à Educação Física um papel funcional, ou seja, responsabiliza-a pela ampliação das possibilidades de movimento das crianças, afastando-se de uma concepção que

valorize as manifestações corporais enquanto elementos identitários dos diversos grupos que constituem a sociedade brasileira.

Ao menosprezar a riqueza destes saberes enquanto formas de expressão, deixa de considerá-los como pontos de partida para ampliar os conhecimentos. A partir do que cada criança e cada família possuem como prática corporal é que este conhecimento pode ser socializado, ampliado e, dessa forma, legitimado no espaço da instituição de Educação Infantil.

pensar uma proposta pedagógica única, pressupõe pensar um conceito uniformizador de criança, de jovem, de adulto; de professor de educação e de sociedade, um conceito que por generalizar, desrespeita as diferenças – seja de etnia, sexo, classe social ou cultura (KRAMER, 1997, p. 21-22)

Nota-se que o RCNEI não foi capaz de contemplar a grande diversidade sócio-cultural do país, propondo um grande desafio para a educação de modo geral que, no meu entendimento, pode ter o seu início na Educação Infantil com uma proposta que leve em conta a diversidade cultural. Isso porque suas brincadeiras revelam a cultura infantil e corporal de cada grupo social e, por isso, o currículo deve possibilitar que as práticas corporais estejam presentes na escola, de forma contextualizada e coerente com o projeto político e pedagógico.

3.3 O currículo na educação da infância e os saberes da Educação Física

Nos itens anteriores abordei as teorias do currículo, posicionando-me em relação ao RCNEI. Com base nas ideias apresentadas a seguir, discutirei o currículo de Educação Infantil, suas especificidades e o papel dos saberes da Educação Física nesse contexto.

Entendo que toda proposta de educação tem como ponto de partida uma concepção de homem e cultura, e apresenta-se, na verdade, como projeto de sociedade. Na primeira parte deste trabalho tentei refletir sobre a função social da escola de Educação Infantil; na sequência, discuti as alternativas do currículo para uma educação da infância pontuando a necessidade da construção coletiva deste currículo que atenda as demandas do nosso tempo.

A escola está no centro dos anseios sociais por transformação e mudança. Consequentemente, os diferentes grupos sociais reivindicam que os saberes por eles valorizados estejam presentes no currículo escolar. Assim, diversos setores da sociedade, além de inúmeros especialistas, pressionam e muitos apresentam suas “receitas” para a educação. Entretanto, o cenário de complexidade crescente da sociedade contemporânea indica que não há uma única receita a seguir. Como já declarei, sou desejosa de uma escola mais democrática que não siga receitas prontas ou impostas, mas que construa coletivamente, por meio do diálogo, o seu caminho. Neste sentido, concordo com Kramer (1997) quando afirma: “uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar” (KRAMER,1997, p.19).

Nesse fogo cruzado em que se encontra a escola e o currículo, muitas vezes o alvo são os professores, sendo acusados de não possuir os conhecimentos necessários ou não dominar os conteúdos ou as técnicas para ensinar, não estar atualizado, manter-se tradicional, etc. Nesta situação, o próprio professor, acuado e diante de falsas promessas de êxito, acaba por se dispor a executar propostas prontas e a seguir manuais ou apostilas, abandonado o seu papel de intelectual e aceitando ser apenas um técnico. Kramer (1997) nos alerta sobre a importância do papel do professor na construção da proposta pedagógica.

é preciso que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se constituírem como cidadãos e atuem como sujeitos na produção de conhecimento. E para que possam - mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à realidade da escola, da creche, da pré-escola ou do espaço de educação em que atuam – efetivamente participar de sua construção, consolidação (KRAMER,1997, p. 23).

Na mesma direção, Neira (2008b) apoia-se em Nóvoa (1999) para alertar sobre a importância da dimensão coletiva do trabalho docente, dos momentos de debate e troca de experiências. Recorre a Kramer (2007) para lembrar que é fundamental compartilhar as experiências vividas e aponta que a narrativa, como um instrumento que valoriza as experiências, pode contribuir para um novo olhar sobre os processos educativos. Ouvir o ponto de vista do outro abre novas perspectivas para a análise e, portanto, a narrativa não deve restringir-se apenas aos adultos, as crianças também devem ser convidadas a narrar suas experiências e socializar seus conhecimentos.

Logo, os espaços coletivos na escola (reuniões pedagógicas ou reuniões com os pais), para além das possibilidades formativas e de socialização em que estão em foco os professores e as crianças. Esses momentos se constituem como espaços para o exercício de uma experiência democrática.

Ressalto que as considerações acerca do currículo de Educação Infantil que apresento são afirmadas como respostas às inúmeras questões que estão postas em relação ao currículo de Educação Infantil.

Destaco alguns pontos como fundamentais para a elaboração de uma proposta para a Educação Infantil. O primeiro deles é o distanciamento do adultocentrismo. Embora, sejam os adultos que elaboram as propostas curriculares, esses podem ouvir e respeitar a infância. As crianças são cidadãs sujeitos de direito. Não podem ser tratadas apenas como alguém que está à espera de um dia ser adulto; a educação delas não pode ser pensada somente como uma preparação para a vida adulta e para a escolarização.

Não se trata de desconsiderar a escolarização. Penso que o currículo de Educação Infantil deve propor alternativas de integração ao Ensino Fundamental especialmente agora com a entrada das crianças com seis anos por causa do Ensino Fundamental de nove anos. Neste contexto, é preciso que as crianças tenham a possibilidade de conhecer as regras e condutas que lhes serão exigidas. O que não se pode aceitar é que tal preparação seja vista como um treinamento, um abandono da sua infância – mesmo porque estar no Ensino Fundamental não modifica a sua condição de criança. Não tratarei aqui do Ensino Fundamental, mas insisto que há que se pensar em propostas integradas para estas duas fases da educação básica.

O segundo ponto é considerar a creche e pré-escola como um espaço para brincadeira. Kramer (2007) afirma que “a criança cria cultura, brinca e nisso reside a sua singularidade”. No entanto, na atualidade, poucos são os espaços nos quais as crianças podem brincar: as ruas e praças públicas, campos de várzea e terrenos sem edificações que há algumas décadas eram ocupados por grupos de crianças em seus jogos e brincadeiras, foram sendo ocupados pela crescente urbanização ou as crianças foram expulsas destes espaços em virtude dos riscos da violência urbana.

Florestan Fernandes publica, em 1947, “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro” em que analisa os modos de socialização e produção cultural que ocorrem nos agrupamentos infantis

(trocinhas) nos quais as crianças se reuniam para brincar na rua. Na década de 1940 a crescente urbanização já era apontada pelo sociólogo como um elemento que dificultava ou diminuía a possibilidade de organização das crianças para a realização das brincadeiras. As casas com quintais foram dando lugar aos pequenos apartamentos onde residem grande parcela das famílias. A configuração familiar também mudou e muitas vezes a família fica restrita ao casal, e seus filhos (ou filho único) têm pouca possibilidade de participar de brincadeiras em grupo.

Entendo que a brincadeira é uma forma de expressão, uma linguagem. Mas ela não é algo natural ou inato que nasce com as crianças, pois elas aprendem a brincar, com as crianças maiores e com os adultos. Assim, defendo que a escola da infância seja o lugar de brincar e, para que isso se realize, é preciso que a proposta pedagógica contemple espaço e tempo para a brincadeira. Também é importante que as crianças não fiquem restritas aos pares da mesma idade, mas livres para brincar também com os adultos e com crianças de diversas faixas etárias.

A brincadeira é antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo o seu peso histórico (BROUGÈRE, 2006, p.76-77).

Quero explicitar que não se trata de ‘resgatar’ as antigas brincadeiras da infância de outros tempos, na medida que: “a cultura infantil é, pois produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (em seu tempo)” (KRAMER, 2007, p.16). Assim, as crianças deste tempo produzem as suas brincadeiras, vivem suas fantasias, têm sua imaginação que é produzida e reproduzida no contexto em que vivem. Brincadeiras da infância dos pais e avós podem ser aprendidas e experimentadas, mas podem também ser alteradas e recriadas. Cabe à creche e à escola além de respeitar, valorizar a produção infantil, prevendo em seu planejamento oportunidades para que a brincadeira possa existir.

A brincadeira é uma manifestação cultural, um artefato da cultura que constrói significados e subjetividades e é um importante elemento na formação das pessoas.

À escola de Educação Infantil cabe, portanto, elaborar currículos e práticas pedagógicas que tomem como pressuposto a condição de cada sujeito enquanto sujeito cultural em constante produção e reconstrução. A

brincadeira a dança, a mímica, a arte e todas as formas de expressão conhecidas e com as quais as crianças se envolvem devem ser compreendidas como produtos culturais aprendidos, ressignificados e construídos pelas crianças, ou seja, componentes do repertório da cultura infantil, aquilo que as distingue dos outros grupos, que delimita a sua singularidade. (NEIRA, 2008b, p. 59)

Embora as crianças constituam um grupo ou a infância uma categoria, elas não estão isoladas do mundo e, portanto estão sujeitas não apenas às relações de poder desigual em relação aos adultos, mas estão também sujeitas às diferenças de classe, gênero e etnia.

Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações. (KRAMER, 2007, p.17)

O terceiro ponto que elenco refere-se ao currículo de Educação Infantil e a negação de sua compartimentação em disciplinas. A educação da infância já avançou muito (na teoria e na prática) na construção de uma proposta educacional que permita à criança conhecer o mundo por meio de experiências e vivências ricas e diversificadas. O mundo não pode ser fragmentado, sistematizado e apresentado à criança. Ao tomar como ponto de partida para a educação as próprias crianças, não é possível conceber a reprodução do modelo escolar que apresenta o conhecimento compartimentado em disciplinas (KUHLMANN Jr., 2005).

O reconhecimento das possibilidades expressivas e comunicativas da criança impõe a necessidade de incorporar de fato os conteúdos e saberes da Educação Física no currículo de forma coerente com o projeto político pedagógico e, assim como os demais conteúdos da Educação Infantil, sem a fragmentação disciplinar. Esses conteúdos podem e devem ser tratados na Educação Infantil de forma interdisciplinar.

As diferentes práticas corporais, tais como danças e brincadeiras, estão presentes no cotidiano de qualquer instituição de Educação Infantil trazidas pelas crianças que, de fato, a utilizam como uma linguagem, pois, por meio dessas manifestações, as crianças expressam seus sentimentos e valores.

O currículo da Educação Física não pode limitar o conhecimento a uma determinada prática (como fazem algumas escolas de Educação Infantil que oferecem aulas de judô, balé ou capoeira) ou ser apresentado de forma fragmentada e descontextualizada (parar as atividades, pois está na hora da aula de Educação Física).

As aulas de Educação Física devem ser para as crianças a possibilidade de experimentar diferentes modos de expressão, ampliar o conhecimento e compreensão acerca das variadas linguagens corporais. É importante que as crianças vivenciem as diversas manifestações da cultura corporal; sintam, reconheçam e experimentem e atuem sobre elas (NEIRA, 2008b).

Com os pressupostos que já foram apresentados da criança como sujeito cultural, inserida em diversos grupos sociais marcadas pelas diferenças de classe, gênero, etnia etc., apresenta-se a necessidade de pensar o currículo de Educação Física de maneira distinta da existente hoje. Neira (2008b) afirma que, ao considerar as crianças como sujeitos históricos, devemos também considerar que elas carregam consigo as marcas e símbolos dos grupos sociais e dos ambientes em que vivem e interagem. Trata-se de um processo no qual as crianças interagem, interpretam, recriam e produzem cultura, pois ele não se dá passivamente. Na interação com os diversos produtos culturais, inclusive as produções da indústria do entretenimento e mídia, a criança aprende, transforma-se e modifica esses saberes: “as crianças não são apenas fruto da escola, nem dos currículos, docência ou sistema de ensino. Um universo de experiências culturais corrobora para a construção de suas identidades” (NEIRA, 2008b, p.68).

É a construção da identidade e seus vínculos com a diversidade cultural o quinto ponto no qual gostaria de deter-me para discutir o currículo. As propostas pedagógicas, como já apontamos na discussão anterior sobre o RCNEI, tem por base uma concepção de infância universalizada, elaborada a partir dos anseios de homogeneização, dos ideais da modernidade e da classe burguesa. Reforço que é preciso levar em conta as particularidades de cada grupo social e de cada criança. Ao considerar a diversidade, a ação pedagógica lança o seu olhar também para os diferentes ritmos e modos de aprender e pode, dessa forma, oferecer para todos mais amplas e mais justas oportunidades de aprendizagem.

Este é um desafio que se apresenta para o currículo de um modo geral e sobre o qual pensamos a Educação Física pode trazer contribuições. Por essa razão, Neira (2008) entende como fundamental no currículo e na prática pedagógica, a inclusão do patrimônio cultural infantil que deve ser reconhecido no ambiente escolar como conhecimento válido. Quando o patrimônio cultural de seu grupo transforma-se em conteúdo escolar, sendo valorizados e respeitados, os educandos e educandas reconhecem-se enquanto representantes

de culturas legítimas e prestigiadas pela sociedade mais ampla, o que contribui para reforçar o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo pelo fortalecimento dos laços culturais originais.

Esses conhecimentos podem e devem ser ampliados em diálogo e articulação com a cultura erudita e popular ao trabalhar com as diversas manifestações culturais a partir de vários referenciais e não apenas do ponto de vista dos adultos escolarizados e ao considerar os saberes populares e as diferentes culturas sem hierarquizá-las. Abordando dialeticamente a ideologia da cultura erudita e as ideologias das culturas infantis, o currículo estará contribuindo para o desenvolvimento do olhar crítico e consciente – condições que consideramos essenciais para a participação democrática.

4. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA CULTURAL

Na perspectiva cultural do ensino de Educação Física, parte-se do pressuposto de que as práticas corporais são socialmente construídas (e não naturais ou inatas) e configuram o que vem se denominando de *cultura corporal*. Pela expressão *cultura corporal*, é possível entender o conjunto infinito de produções simbólicas baseadas na motricidade sistematizada, elaboradas por todos os grupos humanos, que expressam e representam aspectos de uma determinada cultura, comunicam ideias e sentimentos. Com esse sentido, cabe à Educação Física a organização e implementação de situações didáticas que proporcionem aos educandos e educandas a análise, interpretação, aprofundamento e ampliação do repertório cultural corporal produzido e reproduzido historicamente.

Uma vez definida a função do componente curricular, contextualizo o surgimento e apresento os fundamentos desta perspectiva de ensino, além de fazer uma breve discussão da concepção de cultura na qual se baseia e nas implicações decorrentes desta visão.

4.1 Contexto brasileiro

Na tradição escolar ocidental, sedimentou-se a ideia da racionalidade como uma esfera superior, ou seja, a razão como identificadora da dimensão essencial e definidora do ser humano. Diante desse escopo, a educação corporal viria em segundo plano e teria como objetivo o controle dos impulsos, isto é, a manutenção do corpo sob controle da razão. Segundo Bracht (1999a), em meio a esse contexto, o nascimento da Educação Física no final do século XIX consolidou as intenções modernas científicas pela construção de corpos dóceis – tendência que se fortaleceu com o movimento higienista no início do século seguinte.

Foi somente no período do pós-guerra (Segunda Guerra Mundial) que essa vertente se enfraqueceu, dando lugar ao ideal competitivo, consubstanciado pelo ensino e prática dos esportes. Tais projetos encontravam inspiração nas reflexões pedagógicas de cada período histórico. A teorização no âmbito da Educação Física voltava-se para a intervenção educativa sobre o corpo e tinha seus saberes legitimados pelo conhecimento médico-científico que referendava as ações didáticas.

No Brasil, nos anos 1980, eclode uma grande discussão a respeito das funções, conteúdos e métodos de ensino da Educação Física escolar, motivada pelo questionamento do seu papel numa sociedade em processo de democratização e pela busca da transformação dos padrões até então dominantes. Nesse período, produziram-se trabalhos que discutiam sob diferentes pontos de vista, a relação corpo-cultura e apontavam para as limitações e problemas de vincular a disciplina apenas às ciências biológicas. Em síntese, foram feitas várias críticas à presença do esporte como principal conteúdo curricular e ganhou espaço a concepção do movimento humano, não como algo biológico, mecânico, mas sim como um fenômeno histórico-cultural.

Destaco como exemplos desse movimento o livro *Educação Física cuida do corpo e... mente*, de João Paulo Subirá Medina (1983), que alertava para a necessidade do componente “entrar em crise”; em *Educação Física e sociedade*, Mauro Betti (1991) chamava a atenção para a aproximação das tendências da área com as intenções sócio-políticas mais amplas, sendo necessária e urgente uma mudança para os novos tempos vividos no país.

Além desses, é preciso lembrar também do livro *Metodologia do ensino de Educação Física*, escrito por um Coletivo de Autores (SOARES *et.al.*,1992) que afirmam o papel da Educação Física escolar como aquela responsável por transmitir o conhecimento organizado e sistematizado sobre todas as expressões corporais que podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (jogo, esporte, dança, ginástica e luta). Esse conjunto de expressões é denominado por esses autores de *cultura corporal*, pois a consideram como o resultado de um processo de construção histórica e de transmissão desses saberes de responsabilidade da escola.

A reflexão a respeito dos conteúdos da Educação Física escolar se expressa no surgimento das diversas expressões *cultura corporal*, *cultura do movimento* e *cultura corporal do movimento* – além do termo corporeidade que ganha força nesse período e busca abarcar também as questões de ordem subjetiva. Sobre essa questão, podemos afirmar que:

é importante perceber a vinculação semântica dos conceitos com a situação epistemológica da época, porque as instituições que na sociedade moderna dão constância, conferem permanência temporal às ações, às práticas humanas, constroem universos simbólicos legitimadores tendo como pano de fundo tal situação epistemológica ou uma determinada paisagem cognitiva. Por sua vez, esta mantém vínculos com o momento sócio-histórico em cujas

correlações de força estão ancoradas as visões hegemônicas ou legítimas (BRACHT, 2006, p.100).

Ainda, segundo o autor, a ênfase no conceito de cultura é o que expressa a desnaturalização do “objeto” da Educação Física e reflete a sua contextualização sócio-histórica.

Melo (2006) também debate a questão e propõe-se a analisar criticamente as diferenças conceituais entre as três expressões: cultura corporal, cultura do movimento, cultura corporal do movimento, os quais também são acompanhados de propostas pedagógicas relevantes para a área. Reforça a importância de se discutir a respeito dos termos que nas últimas décadas povoam o universo da Educação Física, sobretudo no âmbito das ações pedagógicas. Entende, assim como Bracht (2006), que essa diversidade de expressões é resultado do grande número de reflexões filosóficas e pedagógicas que permeiam a área. Afirma ainda que essas terminologias têm sua origem no meio acadêmico e que, por vezes, os profissionais da área não têm a compreensão dos conceitos que expressam ou do contexto em que surgiram.

Acompanho sucintamente Melo e Bracht nessa discussão a respeito das concepções e reflexões expressas na nomeação das propostas pedagógicas. Melo (2006) afirma que o conceito de corporeidade perpassa a área da Educação Física e é fundamental para os profissionais do corpo, pois contribui para o distanciamento da concepção de corpo máquina. O termo indica uma tentativa de compreender o corpo por meio da perspectiva da fenomenologia, que se dá, não por meio da racionalidade, mas pela experiência vivida. Por essa razão, assim como Bracht, Melo reconhece ser esta uma visão muito vinculada à subjetividade:

torna-se presente para o entendimento do que seja corporeidade, que passemos a entender o nosso corpo como conjunto complexo e indivisível, cujas experiências vividas vão construindo um saber corporal que transcende toda e qualquer iniciativa de compreender a corporeidade por intermédio de conceitos e definições, uma vez que o viver corporal pressupõe experiências, tomadas de decisões e construção de conhecimentos que se edificam nos momentos vividos e existenciais os quais impregnam nossos corpos de valores e significados para que sejam interpretados e re-organizados no convívio social (MELO, 2006, p.110).

O conceito de corporeidade é apontado como muito significativo na sua contribuição para banir da Educação Física a visão dicotômica do corpo e a valorização da racionalidade. “Dentro dessa ótica, a corporeidade revela outra imagem de homem, a qual o corpo é um dos componentes essenciais no diálogo com as abstrações, com os desejos, com os medos, com os pensamentos e com os sentimentos que o torna indivisível” (MELO, 2006, p. 128)

O debate acerca do conceito de corporeidade é relevante. Mas, neste momento, este trabalho se concentrará na elucidação dos conceitos que, ao longo das últimas décadas, foram relacionados às práticas pedagógicas: cultura corporal, cultura do movimento e cultura corporal de movimento.

Embora pareçam sinônimos, não o são. Bracht (2006) vislumbra que no uso da palavra “cultura”, comum a todas as expressões, existe uma unidade que expressa a desvinculação da Educação Física do discurso médico ou biológico que até então a subsidiava, embora não afirme que tenha o mesmo significado conceitual. Assim, como elemento unificador dos três termos a defesa de um conteúdo a ser ensinado pela Educação Física.

Melo (2006) demonstra que esta palavra se apresenta também de maneira contraditória em cada uma das expressões. É neste sentido que compreende a grande repercussão do termo “cultura corporal” a partir da sua utilização no livro *Metodologia do ensino da Educação Física* (SOARES *et. al.*, 1992) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998 e 1999). Pontua que a utilização de “cultura corporal” no livro acima citado relativiza o conceito de cultura reduzindo-o a uma visão de patrimônio.

A utilização de “cultura do movimento” é presente na obra de Eleonor Kunz (1994) e é definida por ele como o conjunto de todas as atividades do movimento humano exercidas no esporte e nas demais práticas que pertencem ao mundo do ‘se-movimentar’ – expressão utilizada por ele como uma visão subjetiva da motricidade humana. A cultura do movimento abarca assim todas as formas de manifestação corporal. No entanto, prevê uma relação entre a cultura tradicional e as demais manifestações e, dessa forma, apresenta uma visão dicotômica de cultura que se expressa na utilização dos termos folclore e cultura tradicional.

Na obra de Valter Bracht (1999b), *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (infeliz)*, encontramos o registro de *cultura corporal de movimento*. Reconhece que esse conceito reflete um conjunto de saberes a serem transmitidos pela Educação Física escolar. Alerta que o trabalho com a Educação Física na perspectiva da cultura não está vinculado, de antemão, a uma ideia progressista de educação, já que são inúmeras as interpretações que podem ser dadas ao termo “cultura”, podendo servir aos propósitos mais reacionários e conservadores.

Mauro Betti (1991) é outro autor que também faz uso da expressão *cultura corporal de movimento*. Entretanto, não explicita quais são os pressupostos de cultura e movimento dos quais se vale e o mesmo acontece com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Entende que, para além da discussão conceitual, essa proposta pedagógica apresenta riscos (por exemplo, o da Educação Física passar a ser apenas uma disciplina conceitual) e destaca a necessidade de que a utilização da proposta seja acompanhada de uma ação pedagógica repleta de vivências.

Melo (2006) trata da origem dos diversos termos, refletindo sobre as convergências e rupturas entre as terminologias. Reforça a sua convicção de que a principal convergência entre os termos cultura corporal, cultura do movimento e cultura corporal de movimento é a presença, em todos, da definição do conjunto de conhecimentos sob responsabilidade da Educação Física escolar (jogo ou brincadeira, esporte, ginástica, danças, lutas, entre outros). Assim entende essa efervescência como avanços na prática pedagógica da Educação Física.

Bracht (2006), por sua vez, aponta que, além da discussão conceitual, é preciso também demarcar quais práticas humanas são abarcadas pela área e define que para ele são “as práticas corporais de movimento construídas pelo homem e realizadas no âmbito do mundo do não trabalho” que constituem a temática da Educação Física.

Posicionando-se de forma crítica, Melo (2006) reconhece nas expressões *cultura corporal* e *cultura do movimento* resquícios de um conceito relativista de cultura, já que no uso de “cultura corporal” pressupõe-se a existência de uma cultura não corpórea. Por isso que decide por “cultura de movimento”, pois se aproxima mais de suas concepções.

Nesse sentido, seus argumentos destacam a abrangência e negam a restrição às práticas corporais, assim como a não separação entre corpo e movimento. Entende que as

ações pedagógicas da Educação Física devem ter como ponto de partida o próprio corpo e as suas relações lúdicas (brincadeiras, danças etc.) pelas quais o homem se relaciona, interpreta e age sobre o mundo.

Por fim, aponta que os termos também são acompanhados de propostas pedagógicas relevantes para a área, destacando a necessidade de estudos que considerem o corpo um elemento vivo humano “que produz, transmite e transforma cultura” (MELO, 2006, p.131)

Se considerarmos que o termo “cultura” possibilita várias interpretações, convém esclarecer em qual concepção se apóia a perspectiva cultural da Educação Física aqui defendida.

4.2 Concepção de homem e de cultura

Ao teorizar sobre o assunto, Geertz (1989) denuncia que vários aspectos do conceito de cultura presentes no Iluminismo seguem influenciando o pensamento antropológico contemporâneo. Para os iluministas haveria uma essência humana que poderia ser identificada em qualquer parte do planeta. Em crítica à noção de cultura por eles defendida, deflagra: “a imagem de uma natureza humana constante, independente de tempo, lugar e circunstância, de estudos e de profissões, modas passageiras e opiniões temporárias, pode ser uma ilusão” (GEERTZ, 1989, p. 26). Como se nota, o autor questiona a existência de algo natural, universal e constante no homem, uma espécie de existência de uma natureza humana e chega a afirmar que “o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que acredita, que é inseparável dele” (GEERTZ, 1989, p.26). Geertz afirma que os homens são o que a cultura faz deles e, por isso, rejeita a busca de universalidade e a noção de um consenso de toda a humanidade – *consensus gentium* – que pressupõe a existência de algumas coisas sobre as quais todos os homens concordam como corretas, reais, justas ou atrativas e que, de fato, essas coisas são corretas, reais, justas ou atrativas.

Do seu ponto de vista, “não existem generalizações que possam ser feitas sobre o homem como homem” (GEERTZ, 1989, p.30) e que a busca de universais fundamentada na biologia, na psicologia e na sociologia fragmentam vários aspectos da existência humana. Propõe, para contrapor-se a esta fragmentação, o estabelecimento de uma linguagem comum

para as ciências sociais que integre diferentes teorias e conceitos. Com relação à antropologia, apresenta a cultura como um complexo conjunto de procedimentos para gerir o comportamento humano (costumes, usos, tradições e hábitos) e a dependência do homem desses mecanismos de controle. Tal concepção da cultura como “mecanismos de controle”, como “teias de significado”, pressupõe o pensamento humano como público e social expresso pelo uso de símbolos significantes (palavras, gestos, desenhos, e diversos objetos):

não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade (GEERTZ, 1989, p. 33).

O autor apóia suas afirmações em evidências da antropologia e destaca três delas: a primeira é o descarte da perspectiva tradicional que definia a evolução física anterior à evolução intelectual e, na atual perspectiva, afirma-se que a evolução física e a evolução intelectual ocorreram paralelamente; a segunda é a constatação de que as principais mudanças biológicas que originaram o homem moderno ocorreram no sistema nervoso central, especialmente no cérebro; a última afirma que o diferenciador do homem é a sua capacidade de aprender. Afirma, assim, que a evolução da espécie humana deu-se paralelamente por meio dos aspectos biológicos e culturais: “Entre o padrão cultural, o corpo e o cérebro foi criado um sistema de realimentação (*feedback*) positiva, no qual cada um modelava o progresso do outro” (GEERTZ, 1989, p. 35). E ainda:

nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura (...) Nossas ideias, nossos valores, nossos atos e até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais – na verdade, produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos e não obstante manufaturados (GEERTZ, 1989, p.36).

Neira e Nunes (2006), em sua busca por um conceito de cultura que fundamentasse o ensino da Educação Física em nosso contexto social, concordam com Geertz e apontam para a diversidade humana como uma característica fundamentalmente cultural. Se os humanos possuem uma estrutura biológica comum (ossos, músculos, sangue etc.), o que os diferencia é a cultura: “todos nós começamos com o equipamento natural para viver milhares de vidas, mas terminamos por viver apenas uma espécie” (GEERTZ, 1989, p. 33). É por isso

que afirmam as várias características, que num passado não muito remoto eram ligadas às questões biológicas (por exemplo, as diferenças sexuais), hoje são analisadas sobre o ponto de vista da cultura, dando origem a conceitos tais como o de gênero⁵. Para Geertz, não há uma cultura, mas culturas, ou seja, sistemas de significados criados historicamente em função dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas.

Outra concepção de cultura que fundamenta o ensino da Educação Física nos dias atuais vem sendo propagada pelos Estudos Culturais. Dentre seus representantes, Hall (1997 e 1998) concebe a cultura como um campo de luta na busca por imposição de significados. A relação que se estabelece entre os sistemas de significados culturais será, na visão do autor, um importante elemento na construção das identidades dos sujeitos.

4.3 Culturas, escola e formação da identidade

Neira e Nunes (2006) seguem na mesma direção do raciocínio de Hall (1997), quando este afirma que:

os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam e comunicam um significado, neste sentido são práticas de significação (HALL, 1997, p. 1).

⁵ “Quando falo de gênero, quero referir-me ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se refere apenas às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas quotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de ordenação do mundo, e mesmo não sendo anterior à organização social ele é inseparável desta. Portanto, o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos.” GROSSI, M; HEILBORN, M.L. Entrevista com Joan Wallach Scott IN: **Estudos feministas**, vol.6 n° 1, Florianópolis, 1998, p.114-124.

Por esta razão, os autores afirmam a necessidade de a escola problematizar e aprofundar o estudo dos sentidos e significados das diferentes manifestações da cultura corporal, pois vários fatores contribuem para o estabelecimento de uma hierarquia de valores que só possibilita reconhecer como “bom” e “certo” as representações da cultura dominante. Nesse quadro, ficam sem vez e sem voz as parcelas populacionais desfavorecidas economicamente e submetidas ao poder hegemônico, o que só reforça a desigualdade.

Eles destacam também a necessidade de repensar o conteúdo da Educação Física a partir das ciências humanas para dialogar a partir do patrimônio cultural dos alunos na busca do que denominam justiça curricular, pois entendem que o currículo atua como legitimador da cultura dominante. Em outras palavras, ao acessar um currículo recheado com as visões de mundo dominantes, aos estudantes caberá unicamente aceitá-las ou rejeitá-las e, comumente, o que acontece é a fixação distorcida dos significados veiculados pelas práticas e produtos culturais dos grupos que se encontram em posição vantajosa na sociedade.

Hall (1997) aponta que “toda prática social depende e tem relação com o significado, conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural” (p.13). A cultura ocupa na contemporaneidade um lugar de destaque, pois permeia os campos políticos e econômicos, tornando as lutas por poder cada vez mais disputas simbólicas e discursivas, “não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo” (p.13). É por isso que o autor compartilha da visão de Geertz com relação à cultura enquanto mecanismo de controle, acrescentando a esta discussão a questão do governo através das culturas:

se a cultura, de fato, regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão- a grosso modo- de alguma forma ter a “cultura” em suas mãos, para molda-la e regulá-la de algum modo e em certo grau. (GEERTZ, 1989, p. 18).

A respeito do papel central da cultura na formação da identidade, Stuart Hall trata da construção da identidade sob o enfoque cultural e lança luz na discussão das relações de poder no âmbito da cultura. Em seu livro *Identidade cultural na Pós-Modernidade*, Hall também parte do sujeito do Iluminismo no qual destaca a centralidade da razão para afirmar

que as velhas identidades estão em declínio, fragmentando o indivíduo moderno e abalando os quadros de referência que davam uma ancoragem estável no mundo social.

O autor argumenta que o conceito de identidade é demasiado complexo, sendo impossível oferecer afirmações conclusivas; mesmo assim, entende as identidades modernas como deslocadas tanto do lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos, com identidades contraditórias e conflitantes que compõem o mesmo sujeito – daí sua descrição do sujeito pós-moderno como fragmentado, composto de várias identidades, por vezes contraditórias. Por fim, aponta para uma fragmentação de categorias (tais como classe, gênero, sexualidade, etnia, raças e nacionalidade) que antes forneciam sólidas localizações, mas que agora permanecem apenas como elementos influenciadores na constituição do sujeito nos diversos processos de identificação que são realizados ao longo da existência. Na concepção pós moderna, inexistente uma identidade prévia ou inata: a identidade é construída na relação com o outro e com diferentes culturas.

A partir do fato de que a escola contemporânea acolhe essa diversidade, será lícito dizer que seu currículo configura-se como espaço de conflitos, pois nele se entrecruzam as múltiplas identidades dos alunos e aquelas que a escola quer ver legitimadas, constituindo-se, ele também, em campo de lutas para validação de significados.

o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores — em resumo, a “cultura” — na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? (HALL, 1997, p. 19).

Silva (2000), ao definir o currículo escolar como um artefato cultural e um importante elemento na constituição de sujeitos, assim se pronuncia a respeito do universalismo pretendido pela escola da cultura dominante:

universais?, quem está em posição de defini-los? (...). É universal aquilo que *eu*, em posição enunciativa de poder que me permite fazer isso, *declaro como universal*. Em suma, a questão do universalismo/relativismo não é uma questão epistemológica, mas uma questão política. Em termos sociológicos, eu diria que os universais não explicam, eles é que têm de ser explicados. Além disso, é necessário também reconhecer a implicação dos universalismos na própria constituição da diferença. Não é que tenhamos diferenças preexistentes, de um lado, e elementos universais, de outro. Os universais são, eles próprios, elementos constituintes das estratégias discursivas pelas quais as diferenças são enunciadas. Em certo sentido, os

"universais" não podem ser a superação das diferenças, porque, como elementos de normalização, eles estão na origem da produção das diferenças. Não haveria diferença se não houvesse "universais". O universal não é o oposto, a superação da diferença; o universal faz a diferença. O universalismo é um processo enunciativo que divide o social entre "nós" (universalistas) e "eles" (particularistas, relativistas) (SILVA, 2000, p. 5-6).

Amparando-se nos Estudos Culturais, Silva discute as relações de identidade e poder, e entende o currículo escolar como um mecanismo de produção e reprodução da desigualdade social por causa da relação entre saber e poder (quem está no poder define o que se deve saber e quais saberes devem ser ensinados). Aponta para as relações desiguais de poder entre os diversos grupos sociais e, por isso, afirma que currículo e identidade social são territórios contestados, configurando-se como um espaço de luta pela hegemonia. Assim, destaca o papel do currículo na formação da identidade: “o currículo é a constituição e construção do indivíduo como sujeito” (SILVA, 1999, p.160).

A escola é tida como “um campo privilegiado de produção de efeitos nas subjetividades dos estudantes” (NEIRA e NUNES, 2006, p. 66), está no centro de confrontos culturais e inserida em relações sociais que promovem desigualdades. Diante dessas colocações, os autores defendem a existência de um currículo multicultural crítico da Educação Física capaz de estabelecer, na prática, a abordagem cultural. Argumentam que o currículo da Educação Física deve ser construído a partir do contexto sócio-histórico-cultural do grupo com o qual será feito o trabalho pedagógico. As atividades pedagógicas devem ter por objetivo a desconstrução de olhares preconceituosos em relação às diversas práticas corporais, a reflexão e o questionamento que possibilitem compreender a construção sócio-histórica das manifestações culturais, assim como levantar os diversos significados e relações de poder que representam. Como momento importante desse processo, recomendam que se faça uma leitura crítica da linguagem corporal:

o corpo todo e todos os textos que nele ficam latentes ou se manifestam são utilizados durante o processo comunicativo. Esses recursos da comunicação corporal, os gestos, são os textos do corpo. Não simples movimentação, mas uma forma específica de linguagem, a linguagem corporal (NEIRA e NUNES, 2006, p. 222).

Como se nota, ao buscar inspiração nos teóricos dos Estudos Culturais, Neira e Nunes (2006) questionam o papel que o Coletivo de Autores (como é popularmente

conhecido o livro *Metodologia do ensino da educação física*) atribuiu à Educação Física – daí criticarem o fato de que as influências antropológicas que sustentavam a noção de cultura corporal divulgada pelo Coletivo conceberam a Educação Física escolar como um ambiente de transmissão do patrimônio corporal, sem que as relações de poder que subjazem qualquer produção cultural sejam analisadas. Ao fundamentar sua proposta numa visão de cultura como campo de lutas para validação de significados, Neira e Nunes (2006) entendem que, quando os alunos e alunas brincam, dançam, lutam, fazem esporte ou praticam ginástica, não estão simplesmente assimilando ou transmitindo cultura; também acessam, resistem, ressignificam, produzem e desconstroem os significados veiculados por esses artefatos.

Em suma, a partir da compreensão do movimentar-se humano como linguagem e manifestação cultural que reflete os códigos produzidos em meio a relações sociais, surge a pedagogia cultural da Educação Física (Neira e Nunes, 2007), que se propõe a problematizar e aprofundar o estudo dos sentidos e significados das diferentes práticas da cultura corporal e as relações de poder que nelas se concretizam.

4.4 Prática pedagógica

A abordagem cultural da Educação Física não é um método, não oferece uma receita a ser seguida. Os apontamentos descritos a seguir servem apenas para que possamos visualizar a sua concretização em ações didáticas.

A prática pedagógica inicia com a investigação acerca do patrimônio cultural dos alunos, das suas famílias e do local onde a escola está inserida, sendo estes os primeiros conhecimentos que podem ser socializados e problematizados:

nesta abordagem da Educação Física escolar, não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tampouco a manutenção da saúde ou do prazer (NEIRA e NUNES, 2006, p. 228)

Após a coleta destas informações, é feita a escolha de um tema a ser estudado. A manifestação da cultura escolhida é analisada para conhecer suas origens, quem são seus

praticantes, a que grupos sociais pertencem, em que espaços se realiza, quais as regras e procedimentos envolvidos, entre outros.

A partir desse levantamento inicial, são elaboradas as atividades de ensino que visam elucidar quais os significados dessas manifestações para o grupo praticante, interpretá-las no contexto escolar, ressignificá-las segundo as características do grupo de alunos, aprofundar os conhecimentos inicialmente disponíveis e promover um diálogo com outras fontes. Essas atividades podem incluir a pesquisa teórica, vivências e experimentações práticas cujo objetivo é descobrir novas informações sobre a cultura corporal, trocar experiências e expandir os conhecimentos iniciais.

tudo isso aponta para uma educação e para um currículo voltados para a abertura e a dissidência, para a transgressão e a subversão, para a disseminação e a pluralidade, para a desestabilização e a interrupção, para o movimento e a mudança e não para uma educação e um currículo centrados no conformismo, na sujeição e na submissão, no ódio e na separação, na fixação e estabilização, no imobilismo e na permanência. Em suma para uma educação e um currículo que multipliquem os significados, em vez de fechar nos significados recebidos e dominantes, uma educação para a insurreição e para a transgressão de fronteiras. (SILVA, 1996, p.209)

Como forma de facilitar o entendimento e visualizar o ensino da Educação Física numa perspectiva cultural, apresento a seguir um relato de experiência que em muito se assemelha com a perspectiva a ser adotada no trabalho empírico deste estudo. O projeto relatado foi realizado em uma creche em São Paulo por um grupo de professoras e crianças com idades variáveis entre 10 meses e 2 anos de idade.

As professoras entenderam que, antes de tudo, era preciso construir um vínculo com as crianças, segundo o qual a expressão de cada uma fosse valorizada. Por esta razão, a elaboração e desenvolvimento do projeto parte da observação e da recriação das propostas. O projeto, por ser desenvolvido com crianças tão pequenas, reforça a necessidade de observação, pois elas não dominam a linguagem oral, valendo-se sobretudo da gestualidade.

Percebeu-se no grupo um grande interesse das crianças por atividades com bola. Conversaram com os pais e descobriram que muitos brincavam de bolas com seus filhos. Resolveram então elaborar uma série de atividades com o objetivo de desenvolver o tema “Brincadeiras com bolas”. A primeira das atividades (e que foi repetida algumas vezes) foi a apresentação de uma “caixa surpresa” que continha bolas de vários tipos (grandes, pequenas,

de diversas cores e tamanhos, vinculadas às diferentes práticas esportivas) e tinha como objetivo a observação do que cada criança do grupo conhecia e nomeava como bola e o que ela sabia das diferentes brincadeiras feitas com o instrumento. A atividade visava, prioritariamente, o estímulo à aprendizagem, entendida como a construção de significados e conhecimentos de mundo.

A criatividade e o diversificado repertório de brincadeiras e movimentos apresentados pelo grupo surpreenderam. Foi destacado o gesto que imitava ‘manchetes’ e ‘saques’ como em um jogo de vôlei verificado quando as crianças jogavam, utilizando um móvel “estante de brinquedos” como rede. Foram frequentes também os chutes a gol e toda a gestualidade vinculada à comemoração do gol.

As atividades foram assim reelaboradas a partir das dicas das crianças e as professoras buscavam dar espaço para as novas possibilidades recriadas por elas e não pensadas pelos adultos. Assim, um novo jogo foi criado, arremessando as bolinhas pequenas em uma tenda que utilizavam como sombra para o canto de histórias. As crianças arremessavam as bolinhas fazendo-as cair e, quando uma bolinha ficava parada, arremessavam outras bolas com a intenção de movimentar as primeiras.

Os trabalhos tiveram continuidade com atividades como o jogo de futebol com traves de brinquedo, brincadeira com bolinhas de sabão, entre outras. Uma piscina de bolinhas foi colocada para que os bebês menores pudessem participar. Os pais foram convidados a colaborar com a doação de meias para a confecção de bolas de meias, utilizadas para arremesso na boca do palhaço. Além disso, as crianças maiores da creche foram também convidadas para brincadeiras.

Pelo entusiasmo das crianças, as professoras perceberam que poderiam ampliar e enriquecer o trabalho com a linguagem musical e apresentaram às crianças algumas músicas relacionadas ao estudo do tema *bolas* e, assim, puderam apreciar músicas como: *Bola de meia, bola de gude* (Milton Nascimento) e *Partida de futebol* (Skank). Também assistiram a um videoclipe do Grupo Palavra Cantada intitulado *Ora bolas*.

Para registrar o percurso, as atividades foram fotografadas, as situações observadas foram narradas em diário de campo e foram coletados os documentos referentes ao planejamento.

Uma análise crítica da experiência relatada possibilita verificar que uma das características fundamentais da perspectiva cultural da Educação Física é o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos, possuidores e produtores de cultura. Trata-se, portanto, da assunção de uma posição política e pedagógica por parte dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Para que a experiência escolar possa proporcionar condições que levem as crianças a assumir a posição de atores da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa, a prática pedagógica da Educação Física deverá articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada na sociedade mais ampla; ressignificar essas práticas corporais conforme as características do grupo, aprofundar e ampliar de todas as maneiras possíveis os conhecimentos das crianças a respeito desse patrimônio. Ensinar Educação Física, então, é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade por aqueles que a vivenciam (NEIRA, 2008b, p.86).

Entendo que, no projeto acima relatado, as experiências estavam articuladas com o contexto vivido pelas crianças fora da escola e houve condições para que essas manifestações (futebol, vôlei, jogos de arremesso) fossem interpretadas e ressignificadas como no caso do jogo na tenda. Os pequenos tiveram também a possibilidade de ampliar os conhecimentos sobre o tema “Brincadeiras com bolas” com a brincadeira e trocas realizadas com as crianças maiores. Puderam também ampliar e aprofundar seus conhecimentos com outros artefatos da cultura (música e vídeo). Na Educação Infantil há que se abrir caminhos para que a Educação Física seja uma experiência de apropriação, ampliação e recriação da cultura. Afirmo que é nesta direção que seguiu a experiência pedagógica de Educação Física objeto desta investigação.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Bricolagem

Considerando a necessidade de ouvir as vozes de todos os envolvidos na experiência para buscar compreender e interpretar os diversos elementos que compõem a complexidade das relações sociais num contexto de intervenção pedagógica pautado na perspectiva cultural da Educação Física, optamos por uma “bricolagem” de métodos de investigação comumente empregados na pesquisa educacional qualitativa. Dada a complexidade do objeto de estudo, entendemos como necessário o rompimento com a estrutura disciplinar tão comum nas investigações sobre a prática pedagógica da Educação Infantil. Para tanto, recorri aos Estudos Culturais como campo teórico que permitirá interpretar os diversos aspectos da experiência. Afinal, segundo Kramer (2002):

a infância é hoje um campo temático de natureza interdisciplinar, e essa visão se difunde cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e implementam políticas públicas. O campo não é uniforme nem unânime, felizmente. Diversos são os modos de ler e se apropriar das teorias; diversas são as portas de entrada, as abordagens, as posições, temas de interesse, estratégias. (KRAMER, 2002, p.45)

Ou seja, compreender os meandros da tarefa educativa a partir dos referenciais de uma só área de conhecimento, provavelmente fará emergir interpretações parciais e, por vezes, distorcidas. Buscando consonância entre os objetivos da investigação e o escopo conceitual, ancora-se o método de pesquisa na bricolagem proposta por Kincheloe e Berry (2007).

A bricolagem tem como premissa o posicionamento crítico e questionador. Tem a pretensão de ser uma abordagem dialógica e dialética, e neste contexto e com estes objetivos, penso que se apresenta como mais um elemento que pode contribuir para questionar as relações de poder que norteiam a produção e validação dos conhecimentos científicos.

Diferentemente de um método de pesquisa tradicional, a bricolagem apresenta-se como uma nova postura em relação à produção do conhecimento. Contrapõe-se aos métodos pragmáticos e pouco flexíveis e a ciência positivista de modo geral. Considera a teoria como mais uma explicação da nossa relação com o mundo e não como uma explicação do mundo; configura-se como uma inovação epistemológica: “começaremos com a premissa que todo o

ser, no mundo dos seres humanos, é uma forma interpretada de ser. Isso tem profundas implicações epistemológicas, dado que todo conhecimento é socialmente construído em um diálogo entre o mundo e a consciência humana” (KINCHELOE e BERRY, 2007, p. 101). Considera, então, as relações de poder e compreende “que o poder não é apenas uma força importante no contexto social, a teoria crítica entende que os seres humanos são os produtos históricos do poder. Homens e mulheres não emergem fora do processo da história” (KINCHELOE e BERRY, 2007, p. 102).

Entendo que a complexidade e a pluralidade que caracterizam a atualidade pós-moderna exigem uma multiplicidade e uma ampliação de olhares sobre a realidade. A bricolagem propõe que é necessário alimentar a investigação com diferentes instrumentos e recursos já utilizados em diversos métodos de pesquisa.

A utilização de um único método de pesquisa é também um limitador na produção do conhecimento, pois apresentará uma única resposta ao problema estudado. A partir dessa reflexão, Kincheloe e Berry (2007) apresentam como vital ao pesquisador *bricoleur* o aprofundamento genealógico e arqueológico no estudo das metodologias de pesquisa. Nenhuma metodologia ou instrumento de análise pode ser descartado ou escolhido antecipadamente. Neste momento de coexistência entre o moderno e o pós-moderno, coexistem discursos conflitantes e a análise da história destes discursos e a utilização de múltiplas ferramentas teóricas e tradições de pesquisa ajudam na compreensão do fenômeno. Apresenta-se com uma concepção de pesquisa que se contrapõe à fragmentação dos métodos positivistas que, na maioria das vezes, legitimam e universalizam valores e posicionamentos e conhecimentos de determinado grupo social ou de determinada cultura.

Entendo que procedimentos metodológicos que prometem isolar as variáveis e buscar a neutralidade são incompletos. O objeto de estudo nas ciências humanas é indissociável da sua história e do contexto em que surgiu e foi moldado. A bricolagem não pretende parcelar ou fragmentar a complexidade como forma de simplificar e explicar a realidade. Pelo contrário, busca, na complexidade e na multiplicidade, as diferentes e diversas interpretações do mundo real; não aceita apenas uma explicação para o fenômeno estudado e, além de ouvir as muitas vozes envolvidas, lança também um olhar interessado em juntar a estas vozes a sua história, ou seja, quais os fatores, experiências sociais e culturais que resultaram nesta forma de ver e explicar o mundo.

Lembrando que estas vozes individuais são carregadas de subjetividade e veem acompanhadas dos valores e discursos construídos coletivamente, aos quais é preciso estar atento. Buscar suas origens e posicionamentos já que não há discurso isento das disputas de poder. A mesma preocupação atinge o pesquisador que, ao reconhecer a impossibilidade da neutralidade, pode buscar na sua história de vida, as razões, motivações e fatos que o conduziram a determinada concepção de mundo, sociedade e conhecimento. O objetivo é deixar claro o posicionamento político do pesquisador, pois não há como negar as influências das experiências vividas e dos valores escolhidos quando falamos de interpretação.

Ao basear a investigação nas concepções da bricolagem, não pretendo explicar a realidade em todas as suas facetas. O que me proponho é explicar e compreender um recorte da realidade a partir de várias perspectivas e com diferentes interpretações. O conhecimento é sempre provisório e que não existem verdades absolutas ou um ponto final a ser alcançado, mas sim uma observação que recebe diversas interpretações. Assim, a pesquisa não se propõe simplesmente a coletar e analisar os dados. A proposta é, ao olhar para o fenômeno investigado, contemplar, sobrepor, analisar e relacionar os diversos discursos e textos presentes.

Kincheloe e Berry (2007) apontam que o ponto inicial do trabalho de um *bricoleur* deve ser um texto no qual o pesquisador apresente as aproximações e interpretações sobre o fenômeno a ser investigado, o POETA⁶. As interpretações, outras vozes e olhares sobre o fenômeno podem discordar, concordar ou apresentar outros elementos não imaginados. O objetivo é realimentar o texto inicial, entretecendo-o com outros discursos. Como, por exemplo, as questões respondidas pelas famílias a respeito de quais as práticas corporais, jogos, brinquedos e brincadeiras que fazem parte da rotina da família, assim como as anotações de observações, as entrevistas etc.

A intenção não é a de analisar e comparar entrevistas e registros à luz da teoria. O propósito é captar os sentidos e significados presentes nas narrativas e histórias dos diferentes participantes, entendendo as interpretações de cada um/a e lembrando que elas carregam consigo as interpretações e construções do grupo social a que pertencem. Deste mesmo ponto de partida, o objetivo, ao ler e interpretar também as fotos e filmagens, é travar um diálogo com estes textos. Sempre com a premissa de que estes discursos não são isentos, mas que

⁶ Texto como Porta de Entrada, em inglês, *point of entry text* (POET).

foram produzidos na luta por significação e legitimidade, já que não são neutros e estão carregados de poder e subjetivação. Daí a necessidade de investigar a origem histórica e social desses discursos, buscar compreender e explicitar em quais contextos foram produzidos, quais influências recebem do grupo social a que pertencem.

Ao concentrar-se na natureza cultural, social, política e histórica da pesquisa, a bricolagem fundamenta-se em uma noção crítica da hermenêutica, que é uma forma de investigação filosófica interessada na teoria e prática da interpretação (KINCHELOE E BERRY, 2007). A busca do rigor na bricolagem pressupõe diferenciar uma simples descrição da interpretação e entendimento sobre o fenômeno estudado. O rigor está também em levar em conta o papel do poder na produção reprodução e entendimento dos textos.

Aspecto difícil de identificar, o impacto do poder envolve as maneiras silenciosas e invisíveis com que este opera por intermédio de estruturas narrativas e metanarrativas para limitar nossas visões de mundo. Nesse contexto, tais visões geralmente legitimam determinados interesses sócio-políticos, enquanto deslegitimam outros. Os *bricoleurs*, cientes dessas dinâmicas, estruturam sua pesquisa para buscar o que não está lá; ocultas no que é dado por certo, dimensões ostensivamente banais do mundo vivido são as forças de poder que moldam como e o quê vemos. Formas determinadas perpetuam modos de poder específicos que patrocinam uma certa visão de cultura ou história (KINCHELOE e BERRY, 2007, p. 117).

Ao analisar um trabalho pedagógico alicerçado na perspectiva cultural da Educação Física, é preciso permanecer atento às diferentes formas de poder e ouvir as múltiplas vozes. Assim, o pesquisador distancia-se do risco de produzir um conhecimento que apresente e veicule interesses dominantes.

A multiplicidade de olhares e posicionamentos acerca do fenômeno investigado, a transparência quanto ao posicionamento político do investigador e a utilização de vários métodos de pesquisa, constituem-se em estratégias preciosas ao *bricoleur*. Tudo isso, aliado ao reconhecimento das diferentes construções simbólicas existentes na realidade e a investigação das origens e relações de poder que permeiam estas representações, são os elementos que conferem rigor à pesquisa que se ampara na bricolagem.

5.2 A instituição que acolheu o estudo

É importante descrever mais detalhadamente a instituição em que se realizou a investigação por entender que o contexto e a história deste espaço são relevantes para a compreensão da construção da pesquisa.

Assim como muitas outras instituições de Educação Infantil, a Creche Oeste da Universidade de São Paulo é fruto da reivindicação e da mobilização das mães trabalhadoras, funcionárias da referida Universidade. Desde 1965, há registros da mobilização da comunidade que solicitava ao reitor “um lugar para deixar os filhos, durante a jornada de trabalho”. Em 1970, foi entregue à reitoria um abaixo assinado que continha 3.000 assinaturas com tal solicitação. Em 1975, as funcionárias da universidade, junto com seus filhos bebês e crianças pequenas, e com o apoio da comunidade universitária (alunos e docentes), realizaram uma grande manifestação em frente ao prédio da reitoria exigindo a construção de creches na Universidade e que ficou conhecida como “a passeata dos bebês”.

Essa manifestação pública foi muito importante para a conquista do direito à creche, pois foi logo após o ato que a Coordenadoria de Assistência Social (COSEAS) contratou profissionais (dois psicólogos) para dar início ao projeto de implementação de creches na Universidade. Após vários anos e várias interrupções, o projeto foi retomado nos anos de 1979/1980 e, após uma investigação em 1981 que mapeou o público a ser atendido, foi construída a primeira creche (hoje denominada Creche Central) que deu início ao atendimento às crianças no segundo semestre de 1982.

Hoje existem cinco creches sob responsabilidade da COSEAS: Creche/Pré Escola Central, Creche/Pré Escola Oeste e Creche/Pré Escola Saúde nos campi da cidade de São Paulo; no campus de Ribeirão Preto, a Creche /Pré Escola Carochinha; e há também a Creche/Pré Escola do campus de São Carlos.

A instituição que acolhe nossa investigação, a Creche/Pré Escola Oeste, foi construída em atendimento à reivindicação dos funcionários da Prefeitura da Cidade Universitária (PCO), que demandavam por vagas em creches e, por essa razão, em seu início (1986), atendia exclusivamente aos seus filhos. Somente após a construção de novas instalações, em 1990, passou a atender as crianças de toda a comunidade do campus Butantã (filhos de funcionários de diversas unidades, de docentes e de alunos).

Hoje a creche é composta por três edificações: o prédio administrativo com mezanino, os módulos I e II – além da antiga casinha que, em 1986, atendia as 25 crianças filhas de funcionários da PCO e que foi preservada a pedido da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo por duas razões: fazia parte do protótipo de urbanização da favela São Remo (vizinha à Universidade) e, na sua construção, foram utilizados tijolos produzidos a partir de uma técnica chamada solo-cimento que não é mais praticada.

A Creche Oeste, no ano de 2008, atendeu cerca de 110 crianças divididas nos seguintes agrupamentos: Berçário (crianças de até 1 ano); Grupo 2 (crianças de 1 a 2 anos) e o Grupo 3 (crianças de 2 a 3 anos) que ocupam o prédio do módulo I e a chamada *casinha*. O módulo II é ocupado pelo Grupo 4 (crianças de 3 a 4 anos), Grupo 5 (crianças de 4 a 5 anos) e Grupo 6 (crianças de 5 a 6 anos). O horário de atendimento compreende o período entre 7:00 e 18:30 horas e a grande maioria das crianças (cerca de 90%) permanecem em período integral, embora algumas frequentem a creche nos períodos manhã (das 7:00 as 13:30) ou tarde (das 13:00 às 18:30). O grupo que participa desta investigação é o Grupo 3, que, no ano de 2008, era constituído por treze crianças (12 permaneciam em período integral).

O quadro de funcionários é constituído por 22 professores responsáveis pelos grupos e dois auxiliares de enfermagem que trabalham seis horas diárias, nos períodos da manhã e tarde; uma cozinheira, dois auxiliares de cozinha, uma lactarista, quatro auxiliares de serviços gerais, um técnico administrativo, um auxiliar administrativo, um pedreiro, um zelador, um técnico em nutrição, um pedagogo, um psicólogo e um diretor que trabalham oito horas diárias. Há também um professor que exerce atividades de articulação entre os períodos da manhã e tarde e outro que realiza atividades junto à oficina de informação.

Esse contingente de funcionários envolvidos diretamente na educação e cuidado, possibilita diferentes configurações da razão educador/criança, conforme o quadro abaixo:

Grupo	Nº de crianças	Nº de educadores (as)				Razão educador(a) criança
		Manhã	Tarde	Volante		
				Manhã	Tarde	
Berçário	16	3	3	1	1	1:5
Grupo 2	14	2	2			1:7
Grupo 3	14	1	1	1	1	1:14
Grupo 4	20	1	1			1:20
Grupo 5	20	1	1			1:20
Grupo 6	20	1	1			1:20

Entendo que a Creche Oeste é um espaço privilegiado para o experimento, uma vez que não há riscos de comprometimento dos valores pedagógicos e éticos em relação à pesquisa e à instituição, pois o estudo é desenvolvido mediante a participação direta dos professores responsáveis pela turma e da equipe pedagógica.

De acordo com seu projeto político pedagógico, a instituição concebe a criança como cidadã, sujeito social e histórico em processo de desenvolvimento ativo na construção de seu conhecimento. Objetiva o incentivo do desenvolvimento pessoal e cultural para formar cidadãos para atuarem na e para uma sociedade democrática: “no espaço da Creche/ Pré Escola Oeste, crianças e adultos compõem um ambiente capaz de oferecer condições para cada um apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores estéticos e morais gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (COSEAS, 2007, p. 07).

Em suas práticas e em sua rotina são vários os procedimentos que convergem com essa concepção de infância. Vejamos:

o desenvolvimento da identidade e da autonomia, aspectos essenciais para uma educação infantil democrática está relacionado com os processos de socialização. Nas diversas interações se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com seus pares, favorecendo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. Na Creche/ Pré Escola Oeste isso evidencia-se no contato com adultos e crianças de várias origens socioculturais e econômicas, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo desta diversidade um campo privilegiado para ação educativa. (COSEAS, 2007, p. 8)

Contudo, desde o ingresso na instituição na condição de professora, verifiquei que as ações pedagógicas que abrangem as práticas corporais mostram-se incongruentes com o projeto formativo da instituição, indicando um certo paradoxo. Contrariamente ao que se poderia esperar, persistem na Creche atividades educativas vinculadas à abordagem desenvolvimentista e psicomotora da Educação Física. Estas técnicas não levam em consideração que as crianças são sujeitos construídos histórica e socialmente. São procedimentos para treinar e desenvolver habilidades, aceitas como válidas, em favor da aquisição e melhoria de comportamentos motores, afetivos e cognitivos. Tanto a abordagem desenvolvimentista, quanto a psicomotora, mesmo quando afirmam considerar as relações

com o meio, apresentam uma visão de infância idealizada, ou seja, como se houvesse uma única e universal infância e um padrão “correto” para o desenvolvimento infantil.

Tal constatação estimulou o desenvolvimento de uma investigação sobre a prática pedagógica que reconhecesse as crianças como portadoras de cultura corporal e a escola como espaço para socialização, compreensão e ampliação dessa bagagem. Ou seja, o objetivo é analisar um trabalho pedagógico alicerçado na perspectiva cultural da Educação Física, pois considero que essa vertente coaduna com os objetivos presentes na proposta pedagógica da Creche e com a concepção de infância que lhes dá sustentação.

O ensino da Educação Física sob uma perspectiva cultural propõe que o currículo da disciplina seja elaborado a partir do mapeamento da cultura patrimonial de cada um dos indivíduos e do grupo. O objetivo é que estes conhecimentos possam ser socializados e alguns deles possam ser aprofundados e ampliados. Desta maneira, a diversidade cultural não fica restrita a uma vitrine, na qual se observam os diferentes, mas as diferenças podem ser, como anuncia a proposta institucional, um fator que enriquece a ação pedagógica e favorece o reconhecimento, a interação e o respeito pelo outro.

Ao acessar esse arcabouço cultural como conhecimento válido na instituição escolar, a cultura corporal trazida pelos diversos grupos sociais abre-se como possibilidade de diálogo que, no caso de crianças pequenas, pode significar um canal de interlocução com a cultura infantil e facilitar o alcance de objetivos como:

proporcionar a construção e ampliação da cultura. Nesse sentido não só procuramos tornar acessíveis às crianças aspectos essenciais para o seu desenvolvimento pessoal, como também garantimos que elas próprias nos apontem caminhos para nossas ações a partir da visão que no momento da infância possuem do mundo. (COSEAS, 2007, p. 10)

A seguir, descrevo os percursos desenvolvidos e na continuidade analiso a experiência pedagógica.

5.3 Aproximação do contexto de investigação

A intenção da investigação é identificar, analisar e interpretar os fenômenos ocorridos a partir de uma experiência pedagógica da Educação Física Infantil pautada na perspectiva cultural. O caminho é buscar formas de interpretar a realidade que vá além de uma relação de causa e efeito. Não se trata, portanto, de descobrir verdades, mas de questioná-las e revelar elementos escondidos.

Realizo diariamente, já que faço parte do quadro de funcionários da Creche Oeste, um esforço para que a prática seja coerente com a nossa concepção teórica que vê a criança como “sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (KRAMER, 2002, p. 43). Esta é também a concepção em que se pauta nossa investigação.

Apresentei o projeto de pesquisa e o submeti à apreciação da direção da instituição. A coordenação da Creche revelou que está atenta para que as pesquisas não venham a ferir o projeto pedagógico e não desrespeitem a criança ao tratá-la como objeto. Há também o cuidado para que as pesquisas não comprometam as atividades já planejadas.

Depois de lido, analisado e discutido com a coordenação da creche, o projeto foi aprovado e houve o consentimento para a realização da pesquisa. Ficou acertado que a pesquisa teria que se realizar em horário distinto do horário de trabalho e contar com a participação da professora do grupo. A presença junto ao grupo teria que acontecer em dia e horário cujo trabalho planejado tivesse como foco a área de conhecimentos abarcada pela Educação Física. No caso, a minha presença junto ao grupo aconteceria uma vez por semana, às sextas-feiras.

Ficou acordado que a proposta deveria se realizar junto ao grupo das crianças do módulo I (menores), uma vez que as crianças do módulo II (maiores) frequentam o Núcleo de Recreação Infantil (NURI) localizado no Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (CEPEUSP), onde realizam atividades que focalizam as práticas corporais. Desta forma, privilegamos o grupo cujas experiências pedagógicas limitam-se ao espaço da Creche.

O passo seguinte foi encontrar uma parceira de trabalho. Alguém que tivesse interesse em discutir e refletir a respeito das práticas corporais, coragem e disposição para se expor. Em anos anteriores, havíamos trabalhado em conjunto com a professora Aurora (nome

fictício) e sabíamos que essas questões também a instigavam. Após conversamos e lermos um artigo que contextualizava a proposta e de uma breve discussão sobre o tema, ela se dispôs a participar. Tivemos a mesma conversa com o professor-volante do módulo I, Silvio, pois ele acompanharia e daria suporte ao grupo no qual se realizaria o experimento, e obtivemos prontamente o aceite. Assim, passamos a compreender como participantes do estudo as crianças do Grupo e, como visa analisar a experiência junto a elas, também os professores.

Entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com os professores, visando registrar suas experiências e concepções. Em caderno de campo foram registradas conversas informais, observações e impressões da experiência empírica.

As famílias foram convidadas a participar. A cada uma das famílias foram explicitados os propósitos da investigação e assumi o compromisso de deixar à disposição dos interessados toda a produção realizada a partir da investigação.

Em sua maioria, as famílias responderam à solicitação respondendo a questões sobre jogos, brincadeiras, danças, esportes e demais práticas corporais que fazem parte da cultura das famílias, além de informar a respeito dos brinquedos e brincadeiras preferidos por elas em casa. A participação das famílias também contribuiu para mapear e conhecer a cultura das diversas famílias e planejar as intervenções.

Para a proteção das crianças, é preciso cuidado com essas imagens e foi providenciada a autorização formal de seus responsáveis. Além disso, conversei também com as crianças e pedi, informalmente, autorização para filmá-las e fotografá-las nas diversas atividades. As imagens obtidas foram compartilhadas com as crianças do grupo em momentos que conversamos sobre a pesquisa.

Tendo em vista a intenção de compreender as diversas situações na ótica dos diferentes participantes, investigar e interpretar seus múltiplos significados recorri à bricolagem como proposta metodológica e apresento a seguir a análise dos materiais coletados.

6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

6.1 Análise da experiência pedagógica

Segue a análise da experiência pedagógica. Ela não se prende à ordem cronológica dos fatos e acontecimentos, atentando para alguns momentos que considero relevantes no desenvolvimento da pesquisa de campo, entretecida por algumas interpretações. Este texto foi composto a partir de um debruçar sobre o material empírico produzido (fotos, filmagens, entrevistas, anotações de conversas informais, etc.), para interpretar e entretecer a narrativa do percurso da pesquisa com o olhar e a interpretação dos seus atores, a fim de captar os sentidos e significados presentes nas narrativas e histórias dos diferentes participantes e, ao mesmo tempo, estabelecer um diálogo com os teóricos e estudiosos da infância. Dentre vários episódios e acontecimentos observados, destaco aqueles em que são problematizadas as relações de poder, tal qual advogam os Estudos Culturais.

6.2 A professora parceira

Aurora⁷ é professora desde 2001 na Creche⁸ e é a responsável pela turma que participou do estudo; ela já havia trabalhado em diversos grupos e já havíamos trabalhado juntas com um grupo de berçário. Muitas vezes, em reuniões pedagógicas, conversas informais e horários de planejamento havia demonstrado interesse em debater as concepções e diferentes pedagogias que atuam sobre o corpo na instituição escolar. Graduada em filosofia, havia recentemente concluído sua especialização em dança e expressão corporal e ingressara no curso de Pedagogia. Por ter presenciado e compartilhado alguns questionamentos e reflexões sobre as práticas pedagógicas e conteúdos curriculares da Creche, pensei que ela seria a pessoa indicada para a parceria na investigação. Em várias ocasiões, declarou seu interesse pela temática abordada e discutíamos que em nossas práticas, assim como na prática de outras professoras da Creche, havia elementos que nos aproximavam de uma perspectiva

⁷

O nome da professora assim como os nomes das crianças foram substituídos por nomes fictícios

⁸

Creche será grafada em letra maiúscula, pois se refere à instituição Creche Oeste

cultural e que questionavam os fundamentos da psicologia desenvolvimentista presentes, por exemplo, nos RCNEI que acabavam por influenciar a proposta pedagógica da Creche.

Foi feita uma entrevista com a Professora Aurora a fim de conhecer um pouco mais sobre ela, sua formação e suas concepções acerca das práticas pedagógicas. Relatou que, como sua formação inicial foi com a Licenciatura em Filosofia, sua representação da disciplina de Educação Física, que historicamente trata das questões do corpo na escola, foi construída da perspectiva de aluna.

Era uma disciplina que ora era levada a sério, ora mais ou menos. É que, dependendo do profissional, poderia ser uma coisa diferente. Já tive professores que trabalhavam com a Educação Física com capoeira, dança contemporânea e já tive professores que era correr 5 minutos em volta da quadra, contar batimentos cardíacos, ver o condicionamento. Tem os outros que trabalham com um esporte por semestre: um semestre é vôlei no outro basquete. A memória que eu tenho da Educação Física na escola é isso. Mas também eu sou de uma época que não tinha uma reflexão muito... Parecia que a Educação Física era uma coisa que entrava na escola, mas que não era pensada e que não tinha muita tanta divulgação do pensamento da Educação Física dentro da escola, era como se fosse um momento a parte da escola, como se tivesse uma academia ou um campo de esporte.

O distanciamento da Educação Física do projeto pedagógico da escola fica muito evidente com a afirmação de que “era como se fosse um momento à parte da escola”. A prática pedagógica da Educação Física foi percebida ao longo da sua vida e da sua escolarização como algo fora do contexto da instituição escolar, como ela afirmou “*não tinha uma reflexão*” ou “*não era pensada*”. Estas impressões coincidem com a chamada crise da década de 1980, momento histórico em que os conteúdos esportivistas foram amplamente questionados. Medina, com sua obra basilar, *A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’*(1983), ressaltava a necessidade de uma crise na área e, no sentido apontado pela professora entrevistada, fazia uma crítica à falta de reflexão e de posicionamento dos profissionais com relação ao seu papel de professores.

Acerca do planejamento do conteúdo e das atividades vinculadas aos saberes da Educação Física, a professora Aurora assim se posicionou:

As atividades que têm uma ênfase no corporal têm que ter um significado dentro do contexto em que as crianças estão vivendo, estão inseridas. Vou começar dizendo pelo que

eu não faria: _ Gente para tudo que agora nos vamos andar em cima da linha. _Para tudo que agora nos vamos quicar a bola, pra treinar coordenação. _ Para tudo que nos vamos pular, não sei de que altura. Esse tipo de coisa que tem um objetivo só físico é muito ruim pra criança.

Porque Aurora utiliza a frase “*As atividades com ênfase no corporal*” para referir-se aos componentes curriculares da Educação Física? Quais as representações a fazem buscar novas palavras para nomear a Educação Física?

Um conceito fundamental na perspectiva dos Estudos Culturais, a representação, é o modo como, por meio da linguagem, os significados são produzidos na cultura. É o que nos ajuda a encontrar o nosso lugar no mundo; é o modo como nos somos instados a nos posicionar perante as coisas do mundo, uma vez que os sistemas simbólicos são fundamentais na construção das identidades individuais e coletivas (WOODWARD, 2007). Segundo as palavras da autora, “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2007, p. 17).

Pelo depoimento apresentado, a professora Aurora demonstra não querer falar do lugar da Educação Física, não quer identificar-se com as representações da Educação Física que foram historicamente construídas e que incluem as modalidades esportivas (basquete, vôlei, futebol) ou o condicionamento físico. Nesta visão, o componente encontra-se marcado pela competitividade esportiva, associada à cultura branca, masculina e eurocêntrica. Aspectos vivenciados pela professora em sua trajetória escolar.

Na ótica dos Estudos Culturais, os significados são partilhados socialmente, no entanto, há resistências ao currículo hegemônico e à estética dominante. Ao valer-se das representações, a professora procura resistir e se distanciar desse currículo hegemônico, declarando a importância dos conteúdos e atividades do currículo possuírem um *significado* e serem partes do contexto em que a criança está inserida. Em outro ponto da conversa, Aurora retomou o assunto, ressaltando a importância da liberdade de expressão e criação para o trabalho com crianças pequenas.

Eu me esqueci de falar assim, pelo menos na dança. Até os três anos, a criança tem que trabalhar muito a expressão e a autoria. Pelo menos na dança, se ela tiver essa

oportunidade, ela vai enriquecer muito o trabalho. Como artista, ela não vai ficar limitada a reprodução à técnica.

A concepção que a depoente possui sobre o componente ganha concretude na sua resposta quanto à necessidade de um especialista da área de Educação Física na Educação Infantil:

Depende de que lugar ele fosse ter na creche eu acho bacana, entendeu. Por exemplo: que nem psicóloga que aqui a gente tem psicóloga, tem lugar que são contra, tem lugar que não tem porque não pode e tem lugar que não tem porque não quer, mas dependendo do lugar que ele ocupa este profissional pode trazer uma contribuição grande. Então eu penso assim (o profissional do corpo vamos dizer assim), porque eu não sei se não necessariamente o profissional de Educação Física, porque tem outras áreas que também tem uma formação voltada para o corpo. Tem a Fisioterapia, a TO (Terapeuta Ocupacional) tem também, não sei... Ter um profissional que trabalhasse com os professores, não tem que necessariamente ficar com todas as crianças o tempo todo, nestas atividades. Acho que não, acho que não porque a gente tem esta característica de dar conta de todas as linguagens. Porque senão a gente ia acabar escolarizando a creche, porque a gente ia ter o especialista de Artes o especialista de Música, especialista de Educação Física, embora tenha escolas que são assim e que também dão certo. Eu não acho que seja assim... necessário

Como se nota, Aurora busca a referência de outras áreas e discursos sobre o corpo, mais uma vez, procurando distanciar-se dos discursos da Educação Física. O mesmo pode ser observado quando identifica a dança com as artes e as possibilidades expressivas.

Logo após uma conversa inicial, quando houve o convite para sua participação, propus-lhe a leitura do texto *Educação Física na abordagem cultural: proposta para um diálogo com a comunidade escolar*, de Marcos Garcia Neira, publicado no Suplemento Pedagógico da revista da APASE (Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo). Nesse texto há a descrição do percurso de aproximação da Educação Física com os referenciais advindos das Ciências Humanas. Mediante essa contextualização, o autor constrói a sua argumentação a respeito da necessidade de uma nova prática pedagógica do componente, a qual denomina pedagogia cultural da Educação Física, com base no diálogo estabelecido a partir do patrimônio cultural corporal dos alunos.

A educadora relatou que, em suas primeiras impressões sobre o texto, acreditava que tinha um *tom militante* (parecia pregar uma *revolução*), mas que concordava com a perspectiva e que também entendia as práticas corporais como uma *linguagem*.

Instigadas pela argumentação do autor, conversamos a respeito das propostas e práticas pedagógicas de Educação Física na Creche e percebemos que alguns projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento, embora não fossem assim nomeados, apresentavam elementos de uma perspectiva ancorada nos pressupostos da pedagogia cultural.

Nas práticas cotidianas e nas discussões durante as reuniões pedagógicas semanais constatávamos uma preocupação de que as diferentes culturas fossem respeitadas e não hierarquizadas. Nos momentos de formação continuada realizadas mensalmente, mais de uma vez ouvi da direção da Creche a seguinte afirmação: *Temos que encontrar formas de dar voz às crianças*. O trabalho pedagógico organizado a partir de projetos de trabalho acontece de forma interdisciplinar. Identifico que esses elementos presentes na Creche podem colaborar com a investigação pautada nos Estudos Culturais.

A experiência de uma proposta curricular com a participação dos professores construída no diálogo e no caminhar, como afirma Kramer (1997), dava bons frutos e, assim, vários dos projetos da Creche caminhavam nesta direção. Por exemplo, naquele momento, o projeto desenvolvido pelo grupo G4 no período da tarde⁹, teve como tema as brincadeiras infantis com um percurso pedagógico pautado na perspectiva cultural. Pude acompanhar várias etapas deste projeto, conversando com as crianças e observando suas produções, pois substituí as professoras do grupo nos horários em que se reuniam para planejamento, o que acontecia uma vez por semana.

No início, as professoras investigaram quais eram as brincadeiras conhecidas pelas crianças e experimentaram de várias delas. Com o objetivo de ampliar o conhecimento a respeito do tema e o repertório de brincadeiras do grupo, apresentaram imagens das esculturas do artista Ivan Cruz e pinturas da artista Da Paz. O grupo de crianças e professoras, ao analisar estes artefatos culturais, conheceram novas brincadeiras e confeccionaram brinquedos que até então não conheciam (por exemplo, o telefone de latinha) com os quais puderam vivenciar novas brincadeiras. A brincadeira do Boi também foi descoberta na pesquisa e escolhida pelo grupo para a sua apresentação na festa junina. O projeto partiu dos

⁹ Grupo das crianças que completam quatro anos, conforme divisão por faixa etária no ano de 2008.

conhecimentos das crianças do grupo, que foi enriquecido com artefatos e elementos da cultura erudita e popular e contou com exploração das artes visuais e da música, oferecendo às crianças diversas possibilidades de expressão.

No entanto, chama a atenção o fato de que, no mesmo espaço, coexistam práticas pedagógicas com grande influência desenvolvimentista ou da psicomotricidade. Dentro da rotina da Creche, no final do dia, os grupos de diferentes idades (do berçário ao G6) se reúnem em um mesmo ambiente em que os professores organizam diversas propostas de artes, brincadeiras e jogos para que as crianças possam escolher livremente a atividade que querem fazer. Neste espaço, muitas vezes há propostas pautadas na perspectiva da educação psicomotora como a organização de circuitos ou percursos motores que fazem uso de materiais como pneus, bancos e colchões, traçando um percurso pré-definido e que pode ser explorado individualmente ou em pequenos grupos. O objetivo desta proposta é estimular o desenvolvimento de habilidades motoras de deslocamento, equilíbrio e exploração sensorial.

Na minha interpretação, além dos fatores históricos que marcaram a influência da psicologia na área da Educação Infantil de um modo geral, há também aspectos particulares como o fato do projeto de instalação das creches na universidade ter sido elaborado por dois psicólogos. Outro fator que talvez possa ter influência na coexistência de práticas tão distintas, é o fato dos professores da Creche terem formações em diversas áreas. Uma vez que, no concurso público para a função que na USP é denominada Técnico de Apoio Educativo é exigida a formação em nível médio (magistério) ou licenciatura em qualquer área. Assim, atuam como professores na Creche Oeste profissionais formados em: pedagogia, letras, artes, ciências sociais, filosofia e também psicólogos.

Poucos destes profissionais tiveram em sua formação inicial contato com as recentes discussões curriculares da área da Educação Física. Fundamentam a sua atuação nos saberes com os quais travaram contato enquanto alunos do ensino fundamental e médio, em momentos históricos em que o componente sofria grande influência das teorias desenvolvimentistas e da psicomotricidade.

os discursos baseados na disciplina da Psicologia e vinculados a noções particulares de ciência têm sido mais prontamente aceitos que outros tipos de discursos; a razão científica tem sido o meio principal pelo qual esses discursos são sancionados; as técnicas empíricas têm tido primazia na produção da verdade; tem-se concedido um *status* profissional, científico e intelectual àqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdade (GORE,1994, p.10)

Os conhecimentos desenvolvidos no exercício da profissão ou em formação continuada também contêm a forte presença da psicologia desenvolvimentista que pode ser considerada a área que há mais tempo se ocupa em investigar o desenvolvimento infantil.

6.3 O G3 de 2008 e suas especificidades

O grupo de crianças que completam 3 anos é denominado G3 e, em conjunto com a professora Aurora, participaram deste estudo. Algumas das características deste grupo têm origem em fatos ocorridos na organização da instituição. Em 2008, a Creche reorganizou os grupos etários em virtude do ingresso das crianças de 6 anos no ensino fundamental. Houve então algumas alterações com relação à idade das crianças em cada grupo. Até então, as crianças que entravam na Creche com idades entre 4 meses e um ano, pertenciam ao grupo do berçário e somente as crianças 2 anos compunham um novo grupo denominado G2. Assim, muitas crianças permaneciam 2 anos no berçário. Com a reestruturação dos agrupamentos por novas faixas etárias, o G3 (grupo participante da investigação) foi formado por crianças que no ano anterior eram do G2 e parte das crianças do grupo do berçário. A junção de agrupamentos suscitou as primeiras questões que definiram o percurso do projeto de trabalho desenvolvido no período da manhã no ano de 2008. Experiência sobre a qual teceremos nossas interpretações entretecidas por outros olhares, tais como a formação feita por Aurora no relatório de grupo¹⁰:

As crianças vindas do G2, já habituadas à sala, (afinal ali passaram o ano de 2007), sentiam necessidade de reforçar seu papel de veteranas - ora ensinando brincadeiras, ora chamando as demais crianças de “bebês”. Percebemos que foi feito um grande esforço pelas crianças menores para entender a dinâmica das maiores, que tinham brincadeiras com mais regras, e eram mais experientes em resolver sozinhos seus conflitos, tendo inclusive uma relação mais amadurecida com os adultos.

Como crianças tão pequenas enunciam estas diferenciações? Quais as representações que possuem sobre o que é ser criança, bebê ou adulto? Como percebem e se valem das relações de poder que perpassam as diferenças etárias? O que conhecemos desta

¹⁰ Relatório anual, no qual os professores descrevem o trabalho pedagógico e o percurso do grupo no desenvolvimento dos projetos.

infância institucionalizada? Tendo em vista estes conflitos, como elaborar e conduzir as atividades de ensino? São algumas das questões suscitadas durante o período em que acompanhamos o G3, cujas respostas foram sendo construídas ao longo da pesquisa.

O grupo também recebeu novas crianças e uma destas necessitava de um adulto que a acompanhasse o tempo todo, o que restringiu a participação do educador volante no projeto (que no primeiro semestre acompanha o grupo do G3), pois ele ficou encarregado de acolher esta nova criança.

6.4 Presença no grupo

Mais um adulto no grupo do G3 suscitou muitas questões. As crianças queriam saber por que da presença de uma professora do berçário. Elas se referiam a mim. Uma das crianças, de pronto, argumentou que já era grande e não era mais do berçário. A justificativa para a presença de uma professora do berçário toda semana junto ao grupo do G3 foi observar como eles brincavam e aprender novas brincadeiras que poderiam ser ensinadas para os bebês.

Logo depois refleti sobre esta conversa inicial com o G3 e questionei as razões de não ter dito às crianças a “verdade” sobre o fato de estar junto ao grupo. Conversei com Aurora sobre como me sentia incomodada por ter respondido apenas que queria aprender novas brincadeiras. A professora argumentou que deveria deixar claro para as crianças a pesquisa a ser realizada e ponderou que o estudo era, de uma forma ou de outra, parte da vida de muitas daquelas crianças cujos pais (alunos, funcionários e docentes da universidade) tinham em suas rotinas a presença da palavra e das ações que envolvem uma pesquisa e que, mesmo que não alcançasse com precisão os meus intentos, seria válido tentar explicar o que era a pesquisa e que o trabalho feito na Creche (as brincadeiras) era parte importante do meu estudo.

A presença de crianças das diferentes parcelas da comunidade “uspiana” determina uma característica marcante da Creche, a diversidade. Embora a seleção para o ingresso seja feita pela Coordenadoria de Assistência Social (COSEAS) com base em fatores sócio-econômicos, são definidas percentagens para filhos de docentes, de alunos e de funcionários. Também há a reserva de certo número de vagas para cada um dos segmentos da carreira funcional: básico, técnico e superior. A diversidade é ampliada com o fato da

Universidade de São Paulo, devido a sua importância no cenário da América Latina, atrair estudantes de vários estados do Brasil, além de estrangeiros, oriundos de países sul-americanos e também africanos.

Senti certo incômodo ao dizer para as crianças que estava no G3 para aprender novas brincadeiras, pois embora não fosse mentira, não era toda a verdade. Este sentimento trouxe à tona uma das questões do estudo: Como as teorias governam as nossas ideias? Neste caso, o costume ou hábito de pensar a infância de modo idealista fez com que a realidade passasse por um filtro e a linguagem fosse simplificada para que as crianças pudessem compreender o que, equivocadamente está claro, julgava que fossem incapazes.

Percebi a contradição e, na primeira oportunidade, a intenção da pesquisa foi declarada ao grupo e a presença de mais um adulto no grupo foi esclarecida. Algumas crianças, ao encontrar-me nos corredores da Creche, perguntavam quando eu iria ao G3 para fazer pesquisa. Também pedi a autorização dos pequenos para a utilização das filmagens, fotografias e conversas para o estudo que estava realizando na Faculdade de Educação, afinal, mesmo em se tratando de crianças pequenas, me senti na obrigação de ouvi-las e ter seu aval para realização da pesquisa. Esta conversa também desencadeou uma pergunta capciosa por parte de uma das crianças. *Por que você vai à Faculdade de Educação? Pra aprender! Por quê? Você não tem Educação?*

6.5 Cultura infantil, observação e escuta

Observava o desenvolvimento das atividades planejadas, que geralmente contavam com a organização do ambiente para brincadeiras de faz de conta, estimuladas por brinquedos que propunham o brincar de casinha, tais como mesas, fogão, utensílios de cozinha, pratos, copos e talheres. Em outras situações, carrinhos de diversos tipos e tamanhos ou bolsas e objetos sugeriam brincar de mercado ou compras. Também observei a disponibilização de objetos que não eram brinquedos *a priori* mais que eram transformados no decorrer dos jogos de faz de conta organizados pelas crianças. Como em uma ocasião em que foram disponibilizadas caixas plásticas, pequenos colchonetes e tecidos, com os quais as crianças organizaram uma brincadeira de hospital em que o ferido era carregado em uma

caixa plástica (ambulância) e acomodado em um colchonete (maca hospitalar) para ser atendido por um médico.

Conversava com Aurora sobre as razões que a levaram a planejar aquelas atividades, discutíamos a respeito do envolvimento e interesse demonstrado pelo grupo e sobre como pensava em recriar o planejamento. A observação das crianças e de suas conversas e brincadeiras constituíram também em um importante elemento para repensar as atividades e reconstruir o percurso pedagógico.

Com a proposta de formalizar uma intervenção pautada na perspectiva cultural da Educação Física, sugeri que fizéssemos o mapeamento do patrimônio cultural das crianças e suas famílias. Neira e Nunes (2006) nomeiam de mapeamento as investigações iniciais acerca do patrimônio cultural dos alunos, de suas famílias e do entorno da escola. O objetivo é conhecer as práticas da cultura corporal acessadas pela comunidade em seus vários aspectos. Busca-se entender quem são os praticantes, seu sexo, faixas etárias, grupos étnicos etc. Como e com que frequência as atividades são organizadas, em quais locais, com quais artefatos etc.

Muito embora a professora Aurora não soubesse o que era mapeamento, em sua prática adotava princípios de uma perspectiva dialógica, ao estabelecer com as crianças e com suas famílias um diálogo constante. Por meio de conversas informais, ela sabia, por exemplo, que uma das famílias praticava Yoga e que uma das crianças (Débora) praticava em conjunto com seus pais toda manhã e que ela possuía até um livro “Yoga para crianças” que trouxe a creche para mostrar aos seus amigos.

Elaboramos um questionário cujo objetivo era obter informações a respeito do patrimônio da cultura corporal, que seria o ponto de partida para a elaboração das propostas de intervenção. Perguntamos às famílias sobre os brinquedos, brincadeiras e programas de TV preferidos das crianças e sobre as práticas corporais dos adultos, as brincadeiras compartilhadas com as crianças, na tentativa de angariar as informações necessárias à escolha do tema que seria estudado pelo grupo G3.

Ao analisar as respostas dadas aos questionários, encontramos pontos em comum, como o programa de TV assistido pela maioria das crianças, o desenho animado “O pica-pau”. Como se tratava de uma transmissão pela TV aberta no horário noturno, consideramos que talvez fosse a única opção às novelas e telejornais. Os relatos das brincadeiras realizadas junto com as crianças também trouxeram elementos muito interessantes diante da descrição

de brincadeiras inventadas em família, como, alinhar carrinhos e brincar de trânsito na marginal¹¹, montar um supermercado e brincar de fazer compras. Uma família relatou que a criança em casa reproduzia as atividades realizadas na Creche, fazendo questão de narrar histórias para a família. A mãe descreveu: *atitudes que acredito terem sido assimiladas das educadoras da Creche como dizer 'Preste atenção, G3', levantar os livros para mostrar os desenhos para nós; além disso, pede para desenhar as histórias contadas*. Percebemos diversos relatos de atividades “escolares” feitas em casa, como brincar de desenhar e brincar com massinha.

Estes rituais e modos de ser escolares são parte significativa do cotidiano das crianças na escola e são por elas incorporados e ressignificados no espaço doméstico. Assim, da mesma forma que na instituição está presente a cultura familiar, no espaço privado a criança carrega consigo as vivências e experiências da cultura escolar.

Segundo Pérez Gómez (2001, apud Neira e Nunes, 2009), a cultura escolar é constituída no entrecruzamento das diversas culturas: as disciplinas científicas, artísticas e filosóficas representam a cultura crítica; a organização dos conteúdos está presente na cultura acadêmica; os valores sociais constituem a chamada cultura social; a cultura institucional presente nas normas e rituais da instituição e a cultura experimental que reúne as experiências vividas pelos alunos tanto no ambiente escolar, como fora dele.

Ao brincar de escola, lendo histórias e distribuindo tarefas, a menina está refletindo, interpretando significados e construindo representações sobre o que é ser professora, o que é ser aluno, o que é uma escola, etc. As experiências vindas de casa, do contato com a família, amigos, bem como do contato com as diversas mídias, são levadas para a escola e se entrecruzam com culturas da instituição e culturas dos demais membros da comunidade escolar (crianças e adultos). Caso os educadores atentem para esse fato, as diferentes culturas e seus saberes poderão ser compartilhados e vivenciados como forma de enriquecer o currículo.

As famílias da Creche expressaram essa diversidade e relataram a participação em uma grande quantidade de práticas esportivas e artísticas. Dentre os familiares mais próximos

¹¹ Com o grande número de veículos na cidade de São Paulo, as marginais (grandes avenidas às margens dos rios Pinheiros e Tietê) ficam repletas de veículos parados. Os carrinhos alinhados em filas representam assim a experiência vivida no dia a dia da grande metrópole.

e que conviviam com as crianças havia praticantes de dança de salão, aikidô, volei, futebol, capoeira, skate, patins e jogos de mesa como xadrez, detetive, dominó e quebra-cabeças.

Investigar o patrimônio das famílias apresenta-se como um importante elemento para o trabalho pedagógico na perspectiva cultural da Educação Física, pois, o ponto de partida são os conhecimentos que o grupo possui, para, posteriormente, compreendê-los melhor e aprofundá-los.

A valorização da cultura popular e dos conhecimentos dos alunos são alguns dos pressupostos da pedagogia dialógica defendida por Paulo Freire (1980) e Giroux (2000, 2005). Na pedagogia dialógica proposta por Freire, a cultura dos alunos é reconhecida, valorizada e legitimada no ambiente escolar. Não há hierarquização das culturas e procura-se explicitar as contradições de classe presentes na sociedade. “Na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 1980, p. 82). Giroux argumenta que a pedagogia crítica pode contar com a cultura popular para valorizar e legitimar, na escola, as vozes e experiências dos alunos. Esta proposta também busca revelar as relações de poder implícitas na valorização de determinados conteúdos escolares e no conceito de “alta cultura”. Reafirma que a escola é um território de luta por legitimação de diferentes culturas e apela “que se reconheça que nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político cultural mais amplo” (GIROUX e SIMON, 2005, p. 95-96)

Durante o período de coleta de dados, pude acompanhar a organização e desenvolvimento de propostas que exploravam as várias experiências das crianças em relação à cultura corporal. O espaço era preparado com vários materiais e brinquedos que possibilitam a exploração e a brincadeira de faz de conta, como caixas plásticas de diversos tamanhos, colchões, panos, bolas, bonecas, carrinho, panelinhas, etc., como tentativa de conhecer as crianças e suas culturas.

Como estávamos em dúvida e não havíamos até então escolhido um tema a partir dos questionários enviados às famílias, a professora e eu seguíamos o caminho ao qual já estávamos acostumadas em nossa prática na Creche, segundo o qual os projetos de trabalho partem de atividades disparadoras e da observação da reação das crianças às propostas. No

decorrer da pesquisa, o planejamento e a condução das atividades foi feito pela professora com sugestões e comentários da pesquisadora.

Ao organizar o ambiente, tínhamos como objetivo incentivar brincadeiras e conversas entre as crianças. Não se trata da concepção de que a partir do ambiente estimulante e propício vão aflorar as tendências “naturais” e a curiosidade infantil vai se encarregar de trazer o conhecimento. A intenção era propiciar um ambiente de livre expressão e relação entre pares, levando em conta o que nos indica Brougère (2006) que a brincadeira tem sempre um caráter incerto e aberto. Algumas vezes, utilizando móveis e utensílios que sugeriam determinados papéis, outras, com matérias que teriam de contar com a criatividade e imaginação para serem transformados em brinquedos.

Nestes momentos observamos, por exemplo, que os meninos brincam de casinha e nestas brincadeiras dividem as tarefas domésticas com as meninas; fazem comida, varrem a casa, cuidam dos bebês, etc. Como se nota, as novas configurações do trabalho doméstico com maior participação masculina foram expressas nas brincadeiras do G3. E as brincadeiras de “casinha” ou “mamãe e filhinho” eram nomeadas pelas crianças do G3 como “brincar de marido”. “Brincar de marido” se expandia para além do ambiente doméstico, podia ser no escritório ou no carro. Eram brincadeiras em parceria menino e menina. Algumas vezes, quando alguém sobrava podia negociar ser o filhinho ou filhinha. Apontada por Brougère (2006) como característica comum nas brincadeiras simbólicas, a negociação dos papéis não era preexistente, acontecia no decorrer do brincar.

Como defende Kramer (2007), para conceber a criança como produtora de culturas, é preciso aceitar que elas possuem formas próprias de socialização e expressão. Entretanto, as culturas infantis podem ser consideradas dentre as culturas subordinadas, por isso não há uma história das crianças, como não há uma história das mulheres. O espaço e suporte material para a brincadeira possibilitam a expressão da cultura infantil e, oferecendo isso, fomos conhecendo mais a respeito das culturas das crianças e pudemos seguir na escolha do tema que seria trabalhado com o grupo.

6.6 Tematizando o baile

Um dos pontos fundamentais de uma prática pedagógica fundamentada na cultura é analisar a manifestação cultural estudada para conhecer suas origens, conhecer quem são seus praticantes, saber em que espaço acontece, quais as regras e procedimentos envolvidos na sua realização. Pois são esses levantamentos iniciais que vão possibilitar a elaboração das atividades de ensino.

As atividades pedagógicas do currículo cultural da Educação Física, conforme Neira e Nunes (2006), não têm como finalidade o desenvolvimento de habilidades motoras, o objetivo é elucidar quais os significados das manifestações culturais estudadas para o grupo praticante, interpretá-las no contexto escolar, ressignificá-las segundo as características do grupo de alunos, aprofundar os conhecimentos inicialmente disponíveis e promover um diálogo com outras fontes e artefatos da cultura. As ferramentas utilizadas para atingir este objetivo abrangem vivências e experimentações, pesquisa teórica e diálogo com manifestações culturais que estejam de alguma forma relacionadas com a prática corporal estudada. Assim sendo, é a troca de experiências e a pesquisa que possibilita a ampliação dos conhecimentos iniciais.

Enviei para Aurora um texto¹² que abordava a prática pedagógica na perspectiva cultural da Educação Física e conversamos a respeito das informações sobre os questionários encaminhados às famílias. O passo seguinte seria escolher o tema a ser estudado e problematizado. Discutimos sobre o que considerávamos relevante nos questionários e sobre o tema a ser trabalhado com o G3. Diante da grande diversidade de práticas mencionadas, ficamos com a incumbência da escolha de um tema que, na medida do possível, pudesse agregar o maior conjunto de elementos levantados.

Como as crianças permanecem na Creche em período integral, são desenvolvidos paralelamente dois projetos de trabalho, um é realizado no período da manhã e outro no período da tarde. Nos primeiros meses de 2008 o período da tarde já havia escolhido o tema e abordava os “contos de fada”. Enquanto o período da manhã ainda não havia se decidido.

¹² NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Método de ensino. IN: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

A ideia de tematizar a dança surgiu do questionário enviado aos pais, pois trata-se de uma prática que apareceu em várias respostas. Duas famílias relataram fazer aula de dança, outras nos contaram que dançavam em casa ou durante as reuniões familiares. Pensamos que seria interessante propor como tema a dança e, mais especificamente, o baile, dada a possibilidade de estabelecer um vínculo entre os projetos da manhã e da tarde. Uma vez que o projeto da tarde já vinha desenvolvendo o tema contos de fada e percebíamos que nas brincadeiras das crianças apareciam referências ao baile de contos em especial ao baile da Cinderela.

Conversamos a respeito e Aurora posicionou-se favorável à experiência, mas acreditava que este tema não supriria a demanda do grupo. Ela considerava que este seria um tema de pouco interesse, ou melhor, que este tema não daria vazão à necessidade que ela via no grupo de explorar o corpo e as diversas possibilidades de movimento. Indaguei o que a fazia pensar assim e porque fazia essa leitura. A professora me respondeu que, ao observar as crianças nas brincadeiras livres, percebia o interesse ou necessidade das crianças em movimentar-se.

Propomos então que como nos contos de fada, o G3 vivenciasse um baile à fantasia. Assim, cada um poderia escolher a sua fantasia e aprontar-se para o baile, escolher as músicas e dançar. Durante quatro semanas as crianças estudaram o tema baile, recordaram outras experiências relacionadas a ele, dentre as quais analiso uma vivenciada pelo grupo em um dos espaços da Creche.

Para facilitar o entendimento, convém explicar que na Creche há uma sala denominada “oficina de informação”. Além de ser uma biblioteca ou sala de leitura, o espaço foi projetado para que as crianças pequenas pudessem acessar com facilidade o acervo de livros, gibis, vídeos e computador.

Há uma professora responsável pela oficina de informação e seu trabalho não se restringe ao controle dos empréstimos do acervo. Ela auxilia nos projetos desenvolvidos pelos diversos grupos: seleciona materiais (livros, filmes, imagens, etc.); participa do planejamento e da execução de atividades em que se reúnem dois ou mais grupos. Em colaboração com a Associação de Pais e Funcionários da Creche-Oeste (APEF) planeja e organiza anualmente a Semana Cultural. Uma das atividades coletivas para o início do ano, a exposição sobre o

Carnaval, foi planejada coletivamente e organizada sob responsabilidade da oficina de informação.

A exposição contou com grandes painéis com imagens de antigos carnavais, pequenos textos que relatavam a origem de algumas tradições, letras de antigos sambas e marchinhas. Reuniu também utensílios e adereços diversos contemporâneos ou antigos, como: fantasia de desfile em escola de samba, sombrinha utilizada para dançar frevo, máscaras, serpentinas, confetes e vários brinquedos (por exemplo espirra água e martelos de borracha que fazem barulho) vinculados a esta importante manifestação cultural.

Cada grupo visitou a exposição que antecedeu ao Carnaval e em seguida foi convidado a participar de um baile pré-carnavalesco no espaço da oficina. Esta foi uma atividade marcante, pois cada vez que conversávamos sobre o tema baile, surgiam comentários do baile da oficina.

Nestas conversas, tentávamos ouvir as crianças. Também fazíamos perguntas. Em uma dessas ocasiões, ao inquirir sobre o que não podia faltar em um baile tivemos como resposta: *O Silvio* (também professor do G3 que, como expliquei anteriormente, dedicava-se prioritariamente à adaptação de uma criança com necessidades especiais). Retruquei e perguntei por que razão ele não poderia faltar? Duas ou três crianças (não sei ao certo, porque falam várias ao mesmo tempo) responderam: *ele dança!* Concluimos que, de fato, para haver um baile é preciso haver pessoas que dançam.

As conversas seguiam na tentativa de promover o intercâmbio de pontos de vista. Cada aluno podia confrontar os saberes expostos com suas experiências pessoais e aprofundar a reflexão sobre o tema abordado. No mesmo sentido da “hibridização discursiva” descrita por Canen e Oliveira (2002), o G3 (os adultos e as crianças) submetia ao confronto suas concepções sobre o assunto.

As crianças utilizam o espaço da oficina também para atividades vinculadas aos projetos e foi em um desses dias que propus uma atividade em que foram apresentadas na tela do computador as obras de arte de Di Cavalcanti, Diego Rivera e Botero que tematizavam o baile.

Ao apresentar as representações de bailes presentes nas obras destes artistas, procurei ampliar os conhecimentos sobre o tema e fomentar a reflexão sobre os diferentes contextos sociais em que acontece essa manifestação.

Na perspectiva cultural da Educação Física, ampliar conhecimentos pode envolver a pesquisa teórica, investigação junto aos familiares e vivências práticas, além de promover o diálogo com outras fontes e outros artefatos da cultura tais como músicas, filmes e obras de arte; é interessante também coletar depoimentos de representantes da comunidade que conheçam e pratiquem a manifestação estudada também são de grande valia. A ampliação também inclui a análise do contexto social em que acontece a manifestação cultural estudada. A intenção é “superar a alienação provocada pela veiculação de informações distorcidas ou fantasiosas pela mídia ou outras formas de comunicação, e reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis socialmente valorizados ou marginalizados” (NERIA e NUNES, 2009b, p. 25)

Todas as imagens apresentadas foram reconhecidas como bailes e uma delas como baile da festa junina. As obras de arte foram mescladas com fotos de bailes de idosos, de formatura, baile funk e de carnaval, para problematizar junto com as crianças: o que é um baile? Quem são seus frequentadores? Onde ele acontece? São questões que ajudam a definir os elementos são constitutivos da manifestação cultural baile.

Uma das crianças apontou o *clube* como o local de acontecimento do baile, outra disse que era na *festa junina* e vários se referiram à *Creche*.

Foi possível constatar que essas atividades fizeram emergir as representações de baile que as crianças do grupo possuíam, proporcionando que, em várias outras oportunidades, pudessem socializar as informações entre elas.

Ao observar uma das imagens, uma criança de pronto exclamou: *É um baile de Carnaval*. Quando perguntei o porquê, a resposta foi: *É igual da oficina*. Sabia que a criança estava se referindo à atividade já descrita e organizada pela oficina de informação.

Mas segui interrogando em que era igual ao da oficina. A imagem do baile de carnaval continha muitos confetes e serpentinas que de fato lembravam as fotos do baile da oficina, além de ser também um baile de crianças. As fotos do evento realizado na creche se encontravam ainda expostas no painel de fotos da própria oficina e as crianças do G3 puderam fazer comparações. Fiz um convite então para que as crianças procurassem suas próprias imagens nas fotos do baile da oficina e buscassem os elementos em comum ou que as diferenciasses do baile apresentado.

Ao deparar-se com as diversas imagens de bailes reais ou de suas representações artísticas, as crianças se envolveram numa atividade de “leitura e interpretação”. O baile, entendido como uma prática social da cultura corporal, foi analisado a partir de vários pontos de vista e, a partir da experiência que já possuíam, foram sendo apontados os diferentes aspectos e elementos que o compõem (NEIRA E NUNES, 2009b). As crianças puderam ler e interpretar os diferentes “textos”, identificar signos e vínculos com sua cultura.

Isso aconteceu, por exemplo, quando a imagem do *baile de carnaval* foi reconhecida como o *baile da oficina*. E, diante do questionamento sobre o local onde os bailes são realizados, Olga relacionou a imagem aos conhecimentos que possuía e, ao vislumbrar a imagem de um amplo e belo salão de bailes, logo afirmou que o baile acontece no *clube*.

Diante da pergunta se conheciam outros tipos de baile que não estavam nas imagens apresentadas, uma das crianças respondeu *Baile do Pijama*. Perguntada onde conhecia baile do pijama, não soube responder, talvez a origem deste conhecimento fosse a experiência na Creche e algum tempo depois o próprio grupo também vivenciou um baile do pijama. O grupo teve a oportunidade de vivenciar vários bailes e assim ressignificar esta manifestação corporal, assumindo a condição de autores.

A ressignificação trata, portanto, de posicionar os alunos e alunas na situação de leitores críticos daquela prática, autores e produtores culturais. Por meio da mediação do docente, o grupo poderá reconstruir as experiências conhecidas, transformando-as e tornando-as próximas de si, reconhecendo a aula como espaço de construção cultural e o outro como parceiro desse processo (NEIRA e NUNES, 2009b, p.41)

A professora Aurora e eu avaliamos que o tema baile havia se esgotado e ficamos novamente na incerteza típica e característica da pós-modernidade. Agora, com o olhar menos impregnado e com o distanciamento necessário, entendo que a incursão e estudo da manifestação da cultura corporal “baile” não fomentou mais problematizações porque o G3 vivia um conflito que, naquele momento, mobilizava pensamentos e ações. Um conflito vivido pelas relações de poder e marcação de fronteiras entre as identidades que habitavam o grupo foi o combustível para as ações pedagógicas que analiso a seguir.

6.7 Projeto Crescer

O projeto ganhou um nome: Projeto Crescer e com características pós-estruturalistas não foi linear, não partiu do mais simples para o mais complexo, tendo seu planejamento recriado passo a passo. Trouxe o inesperado, o incerto e a complexidade, pois as crianças exploravam, ao mesmo tempo, tudo o que conseguiam fazer com o corpo, além de seguir os questionamentos e conflitos que envolviam as diferenças de tamanho e desenvolvimento das habilidades que iam problematizando o que é ser criança, o que é ser bebê e o que é ser adulto.

O processo metodológico e o planejamento do Projeto Crescer são um bom exemplo do que Neira e Nunes (2009a) nomeiam de “metáfora da capoeira”. Os autores argumentam que assim como em um jogo de capoeira no qual o capoeirista tem que perceber os sinais e intuir os movimentos do seu parceiro de jogo, sem esperar que o outro desfira os golpes para, somente a partir daí, contragolpear; pois, só assim, o jogo pode acontecer fluentemente. Da mesma maneira em uma proposta pedagógica com crianças pequenas e pautada na cultura, o docente tem de valer-se dos conhecimentos teóricos aliados à experiência e à sensibilidade para elaborar propostas a partir das repostas dos alunos, recriando e planejando o currículo a cada passo.

Sigo com a análise crítica do percurso pedagógico de alguns dos aspectos destacados do Projeto Crescer, entretendo com outros olhares e investigando como os saberes da Educação Física foram problematizando as relações de poder e a luta por representação, procurando desvelar sua contribuição na constituição das identidades infantis.

6.7.1 Circo du soleil ou Circo do Seu Lé

Outra atividade vivenciada pelo G3 deu-se a partir do compartilhamento de uma experiência da professora. Aurora proporcionou a assistência a um vídeo, em uma segunda-feira, como parte de uma atividade costumeira de conversar sobre o final de semana. Em sua opinião, o vídeo despertou, no grupo, o interesse por experimentar e reproduzir aquelas atividades.

Embora trazido pela professora, o *Cirque du soleil* já era parte do repertório cultural do grupo de diversas maneiras,. Neste período, ao circular pelas ruas e nos espaços onde é grande a concentração de crianças como nas escolas, percebia-se a influência do espetáculo, por exemplo, com um grande número de crianças brincando com diabolôs¹³, que passou de um brinquedo quase desconhecido a um modismo.

As crianças valem-se dos brinquedos e brincadeiras como meio para interpretar os códigos culturais, pois os brinquedos carregam significados sociais e culturais da sociedade que os produz. Ele tem significados sociais pertencentes tanto ao mundo real, quanto ao mundo imaginário da criança. Brougère (2006) também declara que “A brincadeira pode ser considerada uma forma de interpretação dos significados contidos nos brinquedos” (p. 8). O autor faz críticas também à utilização dos brinquedos e brincadeiras com fins pedagógicos, argumentando que os fundamentos que tentam valorizar a presença das brincadeiras como úteis no espaço educativo vinculam a criança a uma visão romântica, influenciada pelas teorias científicas de determinada época. Em suas palavras:

A valorização das brincadeiras apoia-se na supressão da dimensão social da educação da criança pequena que, tal como um animal, surge como dominada, mas, também, como conduzida pela natureza, da qual a brincadeira é o principal meio de educação. Dar lugar à brincadeira consiste em propor uma educação natural. É portanto, sobre um conceito que não podemos aceitar, atualmente, que se fundamenta a origem da alegação da brincadeira como meio educativo (BROUGÈRE, 2006, p.92-93).

A defesa que faço da Educação Infantil como um tempo e espaço para a brincadeira se fundamenta na concepção da criança como sujeito histórico e do brincar como uma manifestação cultural, não exclusiva do universo infantil. Os adultos também jogam e brincam¹⁴. Neira e Nunes (2006) e Neira (2009) defendem a presença do jogo no ambiente escolar como “parte fundamental da nossa herança cultural”.

o jogo, no entanto, nos proporciona momentos significativos de aprendizagem. Nele aprendemos sua própria lógica, sua linguagem e, quem sabe, seus sentidos e significados. Em outras palavras, jogando aprendemos a jogar. Por ser o jogo um patrimônio cultural, ele deve estar no currículo

¹³ Antigo brinquedo chinês composto por dois semicírculos unidos e invertidos (as duas cavidades ficam posicionadas externamente), presos por um pequeno eixo cilíndrico. O objeto desliza por um barbante cujas extremidades são fixadas em duas pequenas varetas em que se segura para movimentá-lo. A brincadeira consiste em fazer malabarismos como, por exemplo, lançar o diabolô e ampará-lo na queda.

¹⁴ Neste trabalho não farei distinção entre jogo e brincadeira.

escolar. Jogar xadrez, capoeira, videogame, bola de gude, amarelinha, basquete etc. são experiências culturais riquíssimas por si só. Neles, aprendemos a raciocinar para o xadrez, a gingar para a capoeira, a tomar decisões rápidas para o videogame etc. Jogando esses jogos, entramos em contato com diversas realidades culturais e outras representações da infância, o que permite uma aproximação de diferentes formas de viver (NEIRA e NUNES, 2006, p. 232).

Os autores argumentam que a presença do jogo por si só não basta, já que o jogo está presente em vários outros contextos sociais (na família, no clube, nas igrejas). O jogo na escola, quando trabalhado em uma perspectiva pós-crítica, requer problematização, uma vez que, como um elemento da cultura, não é neutro ou isento e se constitui também como um espaço de luta por validação de significados.

Na sociedade contemporânea, em situações de “confinamento da infância”, os discursos que vinculam a brincadeira às características “naturais” das crianças precisam ser desconstruídos. Afastadas dos espaços públicos e das possibilidades culturais de outros espaços, com a antecipação da obrigatoriedade escolar e projetos para que seja ampliada, com aumento de número de horas de trabalho dos pais ou de tempo no trânsito das grandes cidades e conseqüente redução do tempo de convívio familiar. Conceber a escola e, especialmente, as creches como espaço e tempo para brincadeiras é fundamental. As crianças aprendem a brincar porque os adultos brincam com elas, porque veem grupos de crianças maiores, jovens e adultos brincando. O currículo pós-crítico pode e deve contemplar brincadeiras, não como recurso pedagógico ou artifício para ensinar outros conteúdos, mas como elemento constitutivo da cultura.

Os brinquedos e jogos também são elementos que compõem os discursos direcionados à infância, assim como há também uma produção cultural destinada ao público infantil que, segundo Perroti (1999), surgiu conjuntamente ao seu confinamento, como espécie de compensação à sua pouca participação social e política. Segundo Bujes (2000, 2002, 2003 e 2004), os discursos que enunciam a infância se inter-relacionam com discursos sobre a infância produzidos prioritariamente por adultos e para adultos. A produção adulta de discursos elaborados especificamente para crianças aparece claramente no caso dos programas infantis, sobre os quais convém recordar que “toda produção cultural seleciona, dirige o olhar para certos objetos, seja ela para criança ou não” (PERROTI, 1999, p.98)

O espetáculo infantil intitulado “O Circo do seu Lé” foi acessado por uma das crianças do G3 que trouxe panfletos para relatar na roda a sua experiência de final de semana.

O espetáculo fazia algumas críticas e propunha a reflexão sobre a assepsia e a excelência estética quase inatingível dos grupos de circo globalizados, que têm como representante máximo o canadense *Cirque du Soleil*. Um folder do espetáculo foi afixado na porta da sala, o que provocou muitos diálogos com e entre os pais do G3.

Desta maneira, outro circo, que também não era um circo, mas uma representação de circo, foi compartilhada por iniciativa de uma criança que contou sua experiência aos demais. As crianças do G3 puderam socializar seus conhecimentos, trocar informações e ampliar o que sabiam sobre circo. Canen e Oliveira (2002) denominam esta troca de *hibridização discursiva* e reconhecem nesta prática a possibilidade de reconhecimento da pluralidade e provisoriade dos discursos que pode cruzar fronteiras e promover “sínteses interculturais criativas”.

No processo de hibridização, os próprios marcos discursivos dominantes e colonialistas podem ser reapropriados, “traduzidos” em novos referenciais culturais, com base no contato com as culturas plurais. Um exemplo presente na literatura multicultural é o caso de monumentos históricos, que, embora remetam a eventos e “heróis” construídos pelos discursos dominantes de “nação”, são reapropriados por grupos culturais marginalizados, e utilizados como pontos de encontro para manifestações de afirmação identitária e requisição de direitos à voz. (CANEN E OLIVEIRA, 2002, p. 64)

O fato é que depois do DVD com o *Cirque du Soleil*, e partir dele, surgiram ideias de brincar como em um circo. Para tanto, um trapézio e uma tirolesa¹⁵ foram confeccionados. O primeiro foi colocado na pitangueira do solário e a tirolesa foi instalada entre a parede, a árvore e o alambrado. As brincadeiras de trapézio propiciaram a exploração das várias possibilidades corporais. As crianças valeram-se de experiências prévias de subir nas árvores e recorreram às caixas plásticas disponíveis para fazer uma escada e pendurar-se no trapézio. Contavam com o auxílio dos adultos para brincar na tirolesa embora a altura não oferecesse grande perigo. Também recriaram e brincaram no trapézio de uma “nova forma”. Antes de pendurar-se torciam toda a corda que ao se desenrolar os fazia rodar no ar.

Neste período, os comentários feitos pela professora Aurora se referiam, em sua maioria, às habilidades motoras conquistadas pelo grupo. Nas brincadeiras acima descritas

¹⁵ Trapézio e Tirolesa são aparelhos suspensos (por corda, cabo de aço, roldanas, faixas, guinchos, dentre outros recursos). O trapézio é um aparelho tradicional do circo e permite acrobacias aéreas. Na tirolesa ocorre o deslizamento de uma roldana por uma corda ou cabo de aço o que permite que se realizem percursos por via aérea.

comentou sobre como algumas crianças conseguiam *apoiar-se em um pé só e girar*, ou como várias já subiam no escorregador do pátio sem ajuda. A destreza e habilidade de algumas crianças chamavam a atenção, muito embora como já exposto o objetivo não seja o de desenvolver habilidades e competências motoras.

As práticas circenses foram ressignificadas e transformadas em brincadeiras de circo. Na pedagogia cultural da Educação Física defendida por Neira e Nunes (2009b), ressignificação é o processo de transformação das manifestações da cultura corporal. No estudo de determinada prática podem surgir diferentes interpretações e novos significados podem ser incorporados; novas vivências podem ser realizadas a partir do ponto de vista dos alunos e das possibilidades do espaço escolar. Logo, as atividades podem ser adaptadas para atender às necessidades do grupo e possibilitar a sua experimentação. Os autores também destacam que todas as manifestações corporais passam por este processo de reconstrução cultural ao longo do tempo. No entanto, o foco do projeto, neste caso, não era o circo e sim: “o que eu consigo fazer como o meu corpo” e os artistas circenses que reconhecidamente conseguem fazer coisas fantásticas com seus corpos foram a inspiração.

Penso que, até então, Aurora não reconhecia as manifestações corporais como práticas de significação e encaminhei para leitura um pequeno artigo de Isabel Marques em que ela faz críticas ao ensino do balé para as populações de baixa renda, por vezes defendido como forma de democratizar o acesso à cultura. A dança, no caso o balé ensinado com este caráter salvacionista, é questionável por desconsiderar os aspectos políticos e as relações de poder.

Por trás de um ingênuo “plié”, de uma pirueta ou de um “grand jeté” (passos do balé), estão valores culturais, sociais e políticos intimamente ligados à determinada classe social, gênero, etnia e nacionalidade das sociedades onde se originaram (MARQUES¹⁶, 2003, p. 1).

Selecionei este texto para discutir com Aurora, pois ele trazia argumentos de uma artista e não oriundos diretamente da área da Educação Física. Entendi que este seria o melhor caminho, pois percebia uma resistência por causa das representações que possuía da área.

¹⁶ MARQUES, I.A. **O balé e a favela** (2003). Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=6413> acesso em 18/06/2008

Voltando às brincadeiras circenses, lembro que não eram todas as crianças do grupo que se aventuravam, pois algumas não quiseram experimentar. Porém, puderam participar de atividades no solo como rolamentos e cambalhotas, já que a professora também organizou a sala com colchonetes e rolinhos de espuma para que as crianças pudessem brincar de virar cambalhotas ou dar piruetas no ar sem se machucar. Em um dia frio e chuvoso a professora amarrou tecidos nas paredes o que possibilitou brincar como em um espetáculo de circo.

As propostas de brincadeiras seguiram com os desafios e, do meu ponto de vista, os desafios despertavam o interesse do G3 porque as conquistas de habilidades motoras marcavam uma identidade de criança ou de “não bebê”. A cada conquista, as crianças do G3 enunciavam: *Eu consigo! Eu sou grande!*

As crianças na Creche brincam também com crianças de outras idades além do próprio grupo e, nesta convivência, aprendem ou se interessam por novas brincadeiras. Foi o que aconteceu com as brincadeiras de pular corda: as crianças maiores dos grupos G5 e G6 pulavam corda nos horários de pátio, mas era difícil para as do G3 participar, pois não tinham a mesma habilidade das maiores e, embora isso fosse negociado, o espaço e tempo que conseguiam nessas negociações era pouco. Foi assim que surgiram pedidos para pular corda – no início era pular cobrinha, depois passar por baixo e por cima e aos poucos as crianças foram aprendendo e demonstrando coisas que já conseguiam fazer.

Aurora ofereceu o seu lugar de batidora de corda para que alguma criança o assumisse e, depois de alguns questionamentos do grupo sobre se criança pode e consegue bater corda, vários experimentaram. As crianças foram apresentando o repertório de brincadeiras de corda que possuíam. Olga e Fabiana sabiam partes das cantigas de pular corda “Senhoras e senhores” e “Qual é o nome do seu namorado”.

A professora, além de cantar as canções propostas pelas crianças, perguntou se mais alguém conhecia canções de pular corda e sugeriu um contato com o grupo do G6 para aprender novas cantigas.

Valorizar as experiências e as trocas entre diferentes grupos é uma maneira de valorizar as culturas infantis, pois as crianças estabelecem com seus pares negociações e relações que constituem elementos culturais expressos nas brincadeiras.

Ao proporcionar o contato com as múltiplas identidades e representações, a proposta desenvolvida evitou o que Stoer e Cortesão¹⁷ (1999, apud. Neira, 2008) denominam *daltonismo cultural*, isto é, não enxergar as muitas cores e possibilidades do multiculturalismo. As ações desenvolvidas trouxeram para o currículo a perspectiva de que todos os grupos sociais são produtores de cultura e todas as culturas são equivalentes. Ao investigar a origem de determinadas posturas e o surgimento dos conceitos e preconceitos das manifestações culturais, proporcionou *ancoragem social* aos conteúdos, conforme explicitam Grant e Wieczorek¹⁸ (2000, apud. Neira 2008). Por fim, ao ultrapassar a fronteira da reflexão teórica, transformando-se em prática, dá um passo para a construção de uma escola democrática.

O planejamento era assim recriado a partir das respostas das crianças, sem sequências pré-estabelecidas. Entretecida com várias vozes, a prática pedagógica pautada nos Estudos Culturais ensina também aos professores formas de resistir ao currículo homogeneizante. Novas práticas e novos saberes vão sendo construídos.

Os docentes envolvidos, ao mesmo tempo que rompem com a visão cristalizada de reprodução e assimilação, aprofundam a compreensão da prática pedagógica como atividade de análise social e cultural, de desfeticização, de crítica e de oposição. Durante esse processo, descobrem as forças construtoras, como códigos linguísticos, signos culturais, ações movidas pelo poder e ideologias incrustadas, e com isso aprendem a investigar, ensinar e pensar criticamente. Na sua posição de educadores pós-críticos estudam e se envolvem na produção de conhecimento, remodelam a sua vida profissional, dão novos nomes aos seus mundos e desafiam as forças que tradicionalmente colonizaram os currículos e as escolas (NEIRA e NUNES, 2009a, p. 242-243).

Os autores comparam a prática pedagógica e a construção do currículo pós-crítico a uma “escrita artista”, que reconhece em cada experiência tem um caráter único. Sem distinção entre teoria e prática, o conhecimento é gerado neste processo de reconhecimento de que todas as pessoas possuem um patrimônio cultural que pode ampliar e enriquecer o

¹⁷ STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

¹⁸ GRANT, C. A.; WIECZOREK, K. Teacher education and knowledge in the "knowledge society": the need for social moorings in our multicultural schools. **Teachers College Record**, v. 102, nº 5, p. 913-935. 2000.

currículo. O currículo pós-crítico não apresenta a linearidade, certezas e determinações do currículo moderno. Ele é constituído na ação e na interação dos envolvidos, na medida em que as ações pedagógicas são planejadas e colocadas em ação podem ser recriadas a partir da interpretação e da interação existente entre os alunos, professor e o tema estudado.

Houve certa ansiedade por respostas para a investigação em andamento. Neste ponto, Aurora e eu tivemos uma conversa muito produtiva. Discutimos que crianças tão pequenas não expõem com a clareza das crianças mais velhas as suas reflexões.

As respostas não são imediatas e não ocorrem apenas nas rodas de conversa ou no momento em que estão sendo filmadas, por isso ela sugeriu que colhesse informações e reflexões efetuadas pelas crianças em diferentes momentos. Não partir apenas de colocações verbais, mas observar as brincadeiras e conversas entre as crianças, assim como atentar também para a observação feita pelos adultos que com elas convivem.

O posicionamento de Aurora converge com as afirmações de Bechi (1994, p. 83) quando aponta que as pesquisas com crianças precisam: “abandonar uma técnica da palavra aculturante na qual se enreda a infância” e permitir a resposta não apenas por meio da palavra, mas estar atento ao gesto, aos signos e diferentes linguagens.

Passei então a observar as crianças do G3 nos momentos compartilhados com as crianças do berçário, enquanto trabalhavam no ateliê de artes ou brincavam no pátio, a fim de obter mais informações. Percebi que muito do pensamento dos pequenos se expressa nas brincadeiras de faz-de-conta e no contato com as diversas possibilidades artísticas do ateliê (momento da rotina em que as crianças interagem com grupos de outras idades).

Assim, aprendi que para ouvir as crianças são necessários mais do que ouvidos e gravadores, sendo preciso, como afirma Bechi (1994, p. 83), construir “competências expressivas” e possibilidades de comunicação entre adultos e não adultos para que o registro da pesquisa “não seja o da vigilância e da captura”, mas para que se possa de fato ouvir as vozes da infância.

6.7.2 Nascer, crescer, viver, morrer e a experiência da horta

As questões sobre os ciclos da vida tomaram força com a chegada de irmãos para algumas crianças da Creche e do grupo. Uma mãe estava grávida do segundo filho e outra família tinha um bebê de poucos meses, que também frequentava a creche – alguns tinham irmãos e irmãs de idades variadas (crianças do ensino fundamental e jovens do ensino médio). Ter irmãos ajudava-os com os argumentos de que não eram mais bebês. Afinal, bebê era o irmão ou irmã menores. Na falta de um bebê, o argumento é de que ficariam grandes como o irmão/irmã. Uma das crianças sempre se referia aos primos para fazer comparações. Para alguns, a referência eram os pais.

O falecimento do avô de uma das alunas suscitou várias conversas sobre vida e morte. Assim como qualquer adulto que perde um ente querido, ela não se conformava e nutria esperanças de que o avô pudesse voltar. *Ele não vai mais beber, ele vai ficar bom!* Afirmava que ele voltaria para visitá-la e que não mais adoeceria, porque mudaria de comportamento em relação à bebida.

Nos momentos de tristeza, a professora e demais adultos procuravam confortá-la. Explicávamos que talvez sonhasse com o avô, mas que ele não voltaria, que a morte era irreversível. Sempre que o tema vinha à tona, procurávamos conversar com ela e com os demais, destacando que a morte pode acontecer por diversas razões e, muitas vezes, adotar cuidados com a manutenção da saúde (não beber em excesso, por exemplo) não é garantia de vida.

As diferentes fases da vida do ponto de visto biológico foram trabalhadas no Projeto Crescer de diversas formas. Uma abordagem foi o trabalho na horta quando as crianças fizeram uma primeira experiência plantando feijões no algodão e em potes transparentes na salinha, o que as deixavam ver o feijão brotar e crescer. Em um segundo momento, o feijão foi plantado em um canteiro da horta com o apoio da secretária da Creche que colabora com seus conhecimentos sobre a preparação do solo, semeadura, plantio e colheita para que as crianças aprendam a cuidar das plantas; assim, os feijões puderam ser colhidos e levados até a cozinha onde foram preparados e servidos em forma de salada.

Ariès (1981) descreve que em momento anterior à concepção de infância, tal qual foi se constituindo até a Modernidade, as diferentes idades ou fases da vida eram comparadas

com os ciclos da natureza e era desta maneira que o G3 via a horta: como um ciclo mágico de transformação do qual eles eram parte e com o qual podiam fazer comparações entre o ciclo de vida das plantas e dos humanos.

O trabalho pedagógico na horta apresentou a infância como uma categoria geracional com determinadas características biológicas. A finitude da vida, assim como o caráter temporário de ser bebê, criança ou jovem pôde ser relacionado com o desenvolvimento da planta. Plantar, ver crescer e alimentar-se com os feijões foi uma atividade bastante significativa para o grupo do G3. A experiência com a horta serviu como estímulo e fomentou reflexões e conversas sobre o que é preciso para crescer. Foram feitas referências ao nascimento, crescimento e morte.

Pude constatar a relevância da experiência quando, algum tempo depois, em uma conversa com Ícaro, afirmou que a exposição¹⁹ “*mais legal*” da Creche havia sido a exposição dos projetos do G3 e, quando lhe perguntei as razões que o levavam a tal afirmação, respondeu de pronto: “*Na nossa exposição tinha coisa viva*”, referindo-se a uma bandeja em que foram plantados feijões para representar o trabalho desenvolvido na horta.

Em razão da resposta de Ícaro, voltei a pensar sobre os conselhos de Aurora de que é preciso um tempo maior para a reflexão e que as respostas, no caso de crianças pequenas, não são dadas diretamente. Muitas vezes, as repostas aparecem nas brincadeiras e em conversas entre as crianças. O desenvolvimento da oralidade também é muito particular de cada criança. No G3 havia algumas crianças que desde o primeiro semestre falavam com desenvoltura, contavam histórias, enquanto outras, falavam ao seu modo, como descrito por Bechi (1994, p.78): “criança é um ser que sabe falar e que é dotado de uma sua língua, mesmo se é indecifrável para os adultos”. Nesta investigação, uma das premissas foi ouvir as crianças e para tanto é preciso estar atento ao que as “crianças falam antes de saber falar”. Choro, sorrisos, gestos e olhares são modos de falar ou formas de expressão de que se valem os pequenos. Nestes casos, o papel do pesquisador é ainda mais interpretativo.

Ser bebê, sem dúvida, era ser o menos valorizado na hierarquia de poder e a professora insistia em afirmar que todos haviam sido bebês um dia, até mesmo crianças crescidas como aquelas que pertenciam ao G3 e pediu para que trouxessem fotos de quando

¹⁹ A exposição dos projetos é uma atividade realizada pela Creche para compartilhar com todas as famílias e crianças o percurso do projeto de trabalho dos diversos grupos.

eram bebês. Organizou junto com as crianças um mural com fotos dispostas como em uma linha do tempo para que todos pudessem se ver e ver o amigo quando era bebê ou quando ainda estavam na barriga da mãe.

O objetivo da professora, segundo seu relato, era que as crianças percebessem que *eram diferentes mas não desiguais*, e por isso não deveria haver uma hierarquia de valores já que todos já haviam sido bebês.

A diferença e a desigualdade atravessam toda a sociedade. Dentro ou fora da escola a criança vai se deparar com o diferente, como afirma Silva (2007). Daí a importância da questão do Outro e da diferença não poder deixar de ser matéria de intervenção pedagógica.

E a desigualdade? A desigualdade social é uma das marcas da sociedade contemporânea. Também merece um papel de destaque numa pedagogia que não quer ficar restrita à reprodução social. Sistemas hierárquicos de distribuição de poder como os geracionais ajudam a manter as coisas no lugar em que estão e esta é mais uma razão para afirmar a necessidade de desvelá-los.

A classificação e hierarquização que colocam em lados opostos adultos e crianças; brancos e negros; homens e mulheres; saberes acadêmicos e saberes populares contribuem para a reprodução da desigualdade e do preconceito e calam muitas vozes. Kramer alerta que “a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, com consequências no controle e na dominação de grupos”(2007, p. 14).

Ao desvelar as relações de poder, questionar a hierarquia social reproduzida pelas crianças, e assumir sua posição de reconhecimento das diferenças e não aceitação das discriminações, a Professora Aurora, exercia sua função docente tal como explicitam Neira e Nunes (2009), tomando como base a argumentação desenvolvida por Kincheloe e Steinberg (1999).

Uma prática pedagógica fundamentada no multiculturalismo crítico, no pós-colonialismo e nos Estudos culturais implica, obrigatoriamente, “desatualizar” o presente, isto é, coletar o vulgar, o trivial, aproximá-lo da luz e observá-lo de um outro ângulo, ou seja exige-se o questionamento dos conhecimentos que serão ensinados. Isso requer a comprovação e o exame do que se ensina para descobrir o que está escondido no evidente. (NEIRA E NUNES, 2009a, p.238-239)

6.7.3 Ser adulto e ser criança / Ser grande e ser pequeno

Prosseguindo com a problematização das noções de adulto e criança, a professora escolheu e trabalhou na roda de história com o livro “Grande ou pequena?”²⁰. O livro se utiliza de versos para narrar os conflitos que a personagem Mariana vive no seu dia a dia e que a levam a questionar se ela própria é grande ou pequena:

— Meu irmão chupa chupeta,
eu também quero chupar.
Mamãe diz: — Menina grande
não faz isso. Vá brincar!
(MEIRELLES, 2001, p.6)

Enquanto alguns versos afirmam que Mariana já é grande demais para chupar chupeta e é capaz para guardar seus brinquedos, outros informam que é pequena para brincar na rua ou usar salto alto. O livro termina com Mariana recorrendo a um amigo para ajudá-la a listar as atividades para as quais já é grande e para as quais é pequena.

A leitura do livro foi feita pela primeira vez em uma roda no pátio e repetida em outras ocasiões na roda na sala. A história suscitou vários comentários como o de Natália que, muito animada, afirmou: *Meu primo Léo é grande!* e a Professora. Aurora indagou: *Ele é uma criança grande ou é um adulto?* Instigando o grupo a refletir sobre as classificações adulto/criança, grande/pequeno.

Acompanhei a leitura da história em uma ocasião e percebi que a professora instigava as crianças, lançando provocações e quando falavam todos juntos, perguntava: *Quem é grande o suficiente para conseguir ouvir o amigo e conversar na roda?*

Com esta atividade a professora trouxe para o grupo a discussão e reflexão sobre o caráter relacional e transitório da identidade. As crianças do G3 foram levadas a pensar que a identidade pode mudar constantemente. Com novas perguntas, e não simples respostas, mostrava sua confiança na capacidade dos pequenos e investia na interação e comunicação, se distanciando do adultocentrismo.

²⁰ MEIRELLES, Beatriz. Grande ou pequena? Coleção DÓ-RÉ-MI-FÁ. São Paulo: Scipione, 2001.

Buckingham (2007) alerta que:

As crianças podem ser cúmplices ativas na manutenção das definições do que é “adulto” ou “infantil”, ainda que por omissão: as diferenças de idade, e os significados a elas ligados, são um dos principais campos em que as relações de poder são encenadas, não apenas entre adultos e crianças, mas também entre as próprias crianças. As crianças rotineiramente mostram a outras crianças “qual é o seu lugar”, rindo delas ou acusando-as de ter gostos ou comportamentos “de bebê”; e é comum que se esforcem para distanciar-se dessas acusações. As distinções entre “adulto” e “criança” são mutuamente fiscalizadas dos dois lados. (BUCKINGHAM, 2007, p.28)

A proposta apresentada na história de listar para o que já eram grandes e para o que eram pequenos foi feita ao grupo do G3, e algum tempo depois foram reunidas algumas das respostas em um cartaz afixado na sala. Reproduzo abaixo o cartaz, apenas com alteração dos nomes das crianças e identificação do adulto presente e sua fala.

Grandes	Pequenos
Úrsula: — Brincar com o amigo sozinho. — Brincar com o amigo bebê. — Fazer de conta de dinheiro. Todos: — Beber água sozinho. Natália: — Não derrubo mais água . Úrsula: — Alcanço a estante. Olga: — A gente cresceu. Ícaro: — Tenho foto de quando era bebê dentro da barriga da minha mãe. Silvio (<u>adulto</u>) pergunta: — E ir ao banheiro? Todos: — Sim! Natália: — Eu não consigo limpar o cocô.	Débora: — Não pode pegar em dinheiro Ícaro: — O meu pai me dá quando estou com ele Natália: — Mas eu não consigo limpar o cocô

As relações inter-geracionais foram trabalhadas em várias atividades. Como na roda de história em que selecionou o livro acima descrito como um dos elementos para que incentivar o debate de que ser grande ou pequeno é sempre relacional. A problematização das relações criança/adulto foi um eixo importante do projeto no qual foi possível sobre as

implicações de crescer, o que é ser adulto e o que é ser criança, assim transcrito no relatório da docente:

O Projeto Crescer se desenvolveu a partir da realidade das crianças do G3 de 2008. A temática das transformações da vida, sejam as de nascimento, crescimento ou morte, surgiu de forma relevante conjuntamente ao processo de construção de identidade que vivem as crianças. O interessante foi notar que, para além de querer conhecer o ciclo da vida, as crianças buscaram se localizar nele. Desde o início do ano, quando houve uma adaptação do grupo, composto por crianças do berçário e do G2 de 2007, e quando houve nascimentos de irmãos de algumas crianças da Creche, as questões “por quê não somos mais bebês?”, ou “somos grandes ou pequenos?” e “O que já podemos fazer?” permearam as relações e parcerias entre as crianças.”

Como se nota, a própria professora faz uso da expressão “construção da identidade”, algo bastante frequente na Educação Infantil, mas, que na maior parte das vezes, é pensado a partir dos referenciais da psicologia, vinculado à subjetividade e a individualidade. A busca por localização e diferenciação entre as próprias crianças e as disputas pela identidade de criança e negação da identidade de bebê.

Para tratar da questão da identidade é preciso retornar a um dos temas centrais da educação na contemporaneidade: o multiculturalismo, pois tem como pano de fundo as disputas identitárias. A identidade essencializada, justificada por fatores biológicos ou históricos está presente em várias perspectivas, nas quais a diversidade cultural é tratada de forma superficial. Silva (2007) classifica como “liberal” a pedagogia que busca conciliar as diferenças com argumentos humanitários de que a diferença deve ser tolerada, pois, afinal somos todos humanos; denomina de “terapêutica” a estratégia pedagógica que vê na incapacidade de lidar com o diferente, dificuldades psicológicas ou preconceitos que podem ser corrigidos por meio de exercícios de sensibilização; ressalta que uma posição que prega a tolerância ao diferente e incentiva a curiosidade em conhecer outras culturas mantém o “outro” a uma distância que não permite confronto, em uma visão turística da diferença.

No entanto, vários grupos minoritários têm reivindicado espaço e representação na sociedade em que buscam afirmar a sua identidade e a sua diferença, apontando para a necessidade de novas propostas pedagógicas que levem em conta as relações de poder e que tratem a identidade e a diferença como questões políticas.

A este respeito, Silva, (2007) indaga: “Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las?” (SILVA, 2007, p.74) Na construção da pedagogia da diferença há alguns pressupostos a explicitar. O primeiro deles é a linguagem como constitutiva do mundo em que vivemos. A identidade e a diferença, longe de terem origens “naturais”, são forjadas na linguagem, que, como um sistema de significação, traz consigo valores, pois “as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder” (WOODWARD, 2007, p. 18).

A identidade é relacional e formada pela sua oposição ao outro, é a partir das marcas daquilo que não sou que vou construindo o que sou. A partir da identidade vão sendo construídas classificações e hierarquias que se evidenciam nas oposições binárias como branco x negro, homem x mulher e adulto x criança, em cada pólo estaria uma cultura diferente em oposição. Desestabilizar e questionar as identidades é questionar o poder a elas associado e que as legitima.

A construção da identidade quando pensada a partir dos referenciais pós-críticos, como já discutido em capítulo anterior, se contrapõe à concepção de sujeito único e indivisível da modernidade. As atividades pedagógicas do Projeto Crescer foram na direção de uma concepção construcionista da identidade, levando todo o grupo (crianças, professora e pesquisadora) a refletir sobre a fluidez e a possibilidade de mudança constante da identidade na pós modernidade.

Os brinquedos e o brincar também têm um papel fundamental na construção da identidade. A esse respeito, fazemos nossas, as palavras de Bujes (2004):

Se o imaginário é concebido como o domínio das imagens, das fantasias e das identificações e está implicado de forma visceral na constituição da subjetividade, se é no terreno da linguagem e da cultura que ocorre o processo que institui o sujeito, não se pode negar que as práticas culturais associadas ao brinquedo não têm nada de gratuitas e que precisamos nos tornar mais atentos aos seus interesses e compromissos (BUJES, 2004, p. 227).

Neira e Nunes (2009), seguindo estudiosos do currículo multicultural como Kincheloe e Steinberg (1999), McLaren (1997) e Silva (2007), todos amparados nos Estudos Culturais, apontam a concepção pós-crítica como uma alternativa que pode pôr em cheque a cultura dominante, seus signos e representações. Questionam a concepção monocultural do

currículo da Educação Infantil que se apresenta por uma concepção de infância também única. Reivindicam o reconhecimento da existência de diversas infâncias e diversas culturas para as quais é preciso proporcionar espaço para veiculação da suas vozes

Ao abordar o tema “ser criança” não há como não refletir sobre os modos de constituição da infância e sobre o processo de elaboração de um discurso que agrupa um conjunto de saberes sobre o sujeito infantil e operam no sentido de construir um significado hegemônico do ser criança. Os conceitos elaborados pelo filósofo Michel Foucault (1979, 1987) contribuem para pensar a construção do sujeito infantil pós-moderno. Recorrerei a ele e a autores que o interpretam e utilizam-se dos seus instrumentos de análise para analisar o processo de demarcação das fronteiras identitárias entre crianças e adultos.

Os discursos científicos (das áreas da medicina, do direito, da psicologia, da pedagogia, etc. que) apresentam definições sobre o que é ser criança. Determinam quais comportamentos esperar em cada uma das idades que descrevem e catalogam. Assim como elaboram e prescrevem tratamentos e processos de intervenção adequados a cada faixa etária. A infância tem sido regulada e controlada por intermédio desses discursos que enunciam sobre ela e que atuam na construção de um sujeito infantil idealizado e universal. (BUJES, 2000, 2002, 2003 E 2004).

Buckingham (2007) lembra que a escola teve um papel na definição do que é ser criança. A separação por idade, a regulamentação das relações entre professor e aluno, a organização dos tempos e dos espaços escolares, os exames e avaliação e, enfim, o currículo, contribuíram de forma decisiva para naturalizar um discurso de como as crianças devem ser. Lembra que os discursos sobre a infância são produzidos prioritariamente por adultos e para adultos. Sua produção e reprodução não se restringe aos meios acadêmicos, mas perpassa diversos espaços sociais.

Os conceitos de *vontade de saber e vontade de poder* do pensamento foucaultiano ajudam a pensar como as relações de poder e saber permeiam o sujeito infantil e trabalham na constituição de um discurso sobre o que é ser criança. Lembrando que “o poder é exercido ou praticado em vez de possuído e, assim, circula, passando através de toda força a ele relacionada” (GORE, 1994, p.12).

Bujes (2000) aponta que a constituição da identidade infantil está inserida em um amplo projeto de constituição do sujeito moderno que tem na escolarização um dos seus

apoios com a construção de uma hierarquia e disciplina escolar, associada a um conceito de infância que inexistia na sociedade medieval, iniciando a partir do século XV, quando os mestres e diretores escolares gradativamente passaram a ser considerados autoridades superiores.

Na transformação das crianças em alunos, os castigos corporais foram aos poucos substituídos por uma vigilância constante na qual o sistema *panopticon* de Jeremy Bentham e descrito por Foucault (1979), expressa bem como o controle externo é internalizado. Nesse sistema apenas um homem é capaz de vigiar e controlar vários indivíduos sobre o seu olhar. Aos poucos, a vigilância é incorporada e, sem saber se está sendo vigiado ou não, o indivíduo se autofiscaliza. Esse controle disciplinar é aplicado nas fábricas, prisões, hospitais e escolas. É um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância.

O sentimento da infância já foi algo privado, vinculado à família e teve como característica o “mimo” ou a “paparicação”. Logo após veio a preocupação com a disciplina e a moralidade. Assim, no decorrer do século XVI e XVII foram publicados vários manuais de civilidade que reforçavam preceitos morais e a ideia de um mundo infantil separado do mundo adulto.

Na Europa do século XIX, a filantropia e a assistência aos pobres viam na expansão da Educação Infantil um caráter civilizatório e uma ideia de assistência científica. A civilidade como um programa pedagógico que vai gerir e normatizar a criança com novas formas de estar e agir no mundo, foi também um projeto da modernidade e está presente nas falas das crianças do G3: *A gente não derruba comida. Eu já sou grande.*

Muitas frases foram ouvidas na hora do almoço, momento em que as crianças explicitavam o esforço despendido para adequar-se aos padrões de comportamento exigidos de um adulto. Nestes momentos, as conversas muitas vezes pautavam-se em comparações entre adultos e crianças. Conversavam sobre quem come com garfo e faca (os adultos) quem come com colher (as crianças). Em um desses dias Ícaro afirmou: “

Na minha casa como de garfo, já sou grande, já consigo”.

Neste momento, a professora respondeu que era legal usar garfo, mas que na Creche seria só a partir do G4 que poderiam experimentar; afirmou ainda que os adultos também utilizam a colher para comer alguns alimentos e que não havia nenhum problema em usar somente colher.

É possível assumir diferentes identidades em diferentes situações. *Em casa ele já podia utilizar o garfo, mas na escola ainda não.* Aparecem aqui procedimentos na direção do que Foucault (1987) denominou de esquemas de docilidade, “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Procedimentos, regras e controles sobre o corpo que “realizam sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (p.118).

Quem pode servir-se sozinho? Porque não podemos? (Na Creche as crianças a partir do G4 utilizam o sistema *self service*, podendo escolher a quantidade e os alimentos preferidos). E isso era questionado por algumas das crianças: *porque só os grandes podem?* Outras questionavam se tinham que usar a colher e queriam comer com a mão e resistiam, usando as mãos para comer.

Aproveitei para investigar como as crianças respondiam às problematizações e atividades propostas. Inseri a discussão de como as mesmas crianças exercem diferentes papéis sociais em diferentes contextos e iniciei uma conversa com as crianças sobre quem ainda tomava mamadeira e quem mamava no peito.

A grande maioria tomava mamadeira à noite, antes de dormir e, assim, consideravam que mamadeira para dormir não era coisa de bebê. Embora soubesse também que havia crianças que ainda eram amamentadas, nenhuma delas assumiu na frente de todos que mamava no peito. Talvez por medo de ser chamada de bebê. No período em que permaneciam na Creche ninguém do G3 tomava mamadeira, apenas em casa pela manhã ou à noite antes de dormir. Quando falavam das suas casas e de suas famílias, ser bebê não era um problema. Aqui também se nota o papel homogeneizante da instituição escolar. Separados por faixa etária, os pequenos, desde cedo fazem um esforço para adequar-se à norma e ser “iguais” aos outros do seu grupo.

Vale destacar que um dos objetivos do projeto educacional da modernidade é justamente tornar o homem civilizado. A tentativa de universalizar comportamentos e imprimir o controle dos impulsos são elementos importantes na constituição do sujeito moderno.

Foucault (1979) descreve que o poder passou a ser exercido *no* corpo social e não *sobre* o corpo social. A existência do micropoder foi o que possibilitou a eliminação do rei e

sua corte e o poder que estes representavam. O suplício foi substituído pela eugenia, pela exclusão ou separação dos degenerados, mecanismos de classificação, ordenação e hierarquização dos indivíduos:

Quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, sua aprendizagem, sua vida cotidiana. (Foucault, 1979, p. 131)

A classificação e hierarquização apontadas por Foucault estão presentes nas diversas representações enunciadas pelas crianças do G3, tais como: *ter “todos” os dentes é não ser bebê; escovar é ser criança e usar fio dental é ser adulto; usar fralda é ser bebê; usar fralda só pra dormir é ser criança; não usar mais é ser criança grande e não fazer xixi na cama é ser adulto*. Os momentos de cuidados com o corpo, de higiene e idas ao banheiro eram ricos em debates sobre os significados de ser criança. Não é possível generalizar, mas os cuidados com o corpo e higiene apareciam como o grande fator de diferenciação e de marcação de fronteira entre o “eu” e os outros.

Ao questionar a todo momento o porquê das diferenciações entre adultos e crianças, a professora trazia novos elementos que demonstravam a relatividade dos discursos que são enunciados como “verdades”.

Foucault ressalta a existência de um vínculo entre saber e poder que estabelece a “verdade” sobre o que é normal e o que é correto, sendo assim justificada a exclusão e o encarceramento, como o confinamento da infância e a busca da homogeneidade na organização escolar. Vale lembrar que no princípio da escolarização, o conteúdo ensinado reunia numa mesma sala crianças e jovens de variadas idades. A divisão e distribuição por faixa etária, bem como sua correspondência com a turma escolar só foi afirmada no final do século XIX.

A educação infantil tal qual ocorre nos dias de hoje, foi produto da junção de vários saberes científicos que construíram um sentido amplamente aceito sobre o que é ser criança, visão hegemônica presente na atualidade (BUJES, 2000).

Foucault (1979) afirma também que esse novo tipo de poder foi uma das grandes invenções da sociedade capitalista pois a ascensão da burguesia e a crescente industrialização

exigiram uma série de instrumentos de vigilância, mecanismos de punição e seleção entre os normais e os anormais, cujo objetivo era o controle.

Dentre os instrumentos de seleção, separação e classificação, estão presentes a exclusão das crianças dos espaços públicos e a vigilância constante a que serão gradativamente submetidas no ambiente escolar. Os processos de classificação, ordenação e exames da instituição escolar também corroboram no sentido de controlar os sujeitos infantis.

Mas, o poder não possui apenas a função de reprimir e censurar, ou seja, sua produção não é apenas negativa. Produz efeitos positivos em relação ao nível do desejo e do saber. Para Foucault:

se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979, p. 8)

Dentre as diversas propostas feitas no sentido de problematizar e debater com as crianças sobre o que é ser bebê, o que é ser criança e o que é ser adulto, selecionei para discussão e interpretação as que considere mais relevantes por ter maior participação das crianças. Porém a reflexão e a problematização das relações adulto criança permearam todos os fazeres do G3 neste período.

Os regimes de verdade, segundo Foucault (1979), operam controlando os discursos, apagando as relações de poder que os constituíram historicamente e naturalizando os conceitos. Assim, o conceito de infância nos parece muitas vezes “natural”, ou seja, vinculado a questões biologicamente determinadas.

Os discursos enunciados como verdades no Projeto Crescer foram sendo problematizados, postos em dúvida e submetidos ao exame em consonância com o proposto por Bujes de que “o que é preciso pôr em questão, são os regimes de verdade estabelecidos, os raciocínios amplamente aceitos, os modos de falar corriqueiros, tornando a linguagem um alvo de problematização”(BUJES, 2003, p.5). As verdades, como coisas deste mundo, foram sendo investigadas.

A grande narrativa burguesa, além de situar a infância em seus ideais de prosperidade e progresso, contribuiu ativamente para a construção de saberes e discursos para atuar junto às crianças. Neles também se insere um discurso sobre a infância que ressalta a inocência e a pureza das crianças, que, por sua vez, apresentam-se como potencial de esperança para o futuro e a realização das profecias modernas. A criança transformada em aprendiz era o exemplo da crença de que um novo indivíduo, instruído, racional e científico capaz de impulsionar o desenvolvimento e o progresso. (BUJES, 2000; BUCKINGHAN, 2000)

Canen e Oliveira (2002) relatam que as teorias pós-críticas representam uma ruptura com essas crenças e ideais da Modernidade. Contrapondo-se à homogeneidade e rigidez da identidade moderna, a sociedade pós-moderna contemporânea é multicultural e as questões identitárias trazem marcas diversas de raças, gênero, classe social, etc. Neste contexto, a autora questiona o que seria então uma prática pedagógica multicultural crítica. Em um primeiro momento, alerta que ao termo multiculturalismo foi adjetivado de crítico ou também tem sido nomeado de interculturalismo crítico para diferenciar-se do modismo multicultural que vislumbra a diversidade cultural apenas em aspectos folclóricos ou essencializados, cuja preocupação máxima é promover a tolerância aos diferentes.

As autoras explicam que uma educação multicultural se caracteriza pela preocupação com a equidade educacional e pela valorização das culturas dos alunos, trabalhando no sentido de que as futuras gerações respeitem e apreciem a pluralidade cultural. Além disso, uma educação multicultural caracteriza-se pela desconstrução dos discursos preconceituosos contra aqueles percebidos como “diferentes”.

Quando Débora afirmou que *criança não usa dinheiro*, a professora apontou que algumas crianças mexem em dinheiro, pois trabalham vendendo doces e objetos nos faróis, ou pedindo dinheiro depois de fazer malabarismos. A professora instiga a geração de novos conhecimentos ao apresentar para Débora a possibilidade de questionar as identidades; desestabiliza uma verdade e os discursos que tentam fixá-la.

Agindo dessa forma, a professora exercita a crítica cultural. Este é um dos elementos centrais de uma prática pedagógica multicultural, como apregoam Canen e Oliveira (2002). Ao desconstruir o discurso de que *criança não mexe em dinheiro*, a professora não nega os saberes de Débora, ao contrário, traz elementos do contexto social mais amplo, que,

neste caso, se relacionam às questões de classe. Desta maneira, os discursos foram submetidos ao confronto e contextualizados.

Volto ao cartaz elaborado com as coisas que já eram grandes ou pequenos para fazer em que apareceu *limpar o cocô*. Pois, se limpar sozinho, após o uso do banheiro, era uma conquista bastante valorizada.

Bujes (2000) lembra que “as práticas culturais são práticas de atribuição de sentido porque, ao estabelecerem códigos que passam a ser compartilhados, permitem a comunicação entre um determinado grupo para o qual tais significações fazem sentido”. (BUJES, 2000, p. 04)

Interroguei as crianças a respeito do que os diferencia dos adultos. O que eles (adultos) podem fazer e o que as crianças podem fazer. Tal questionamento era uma tentativa de conhecer quais os significados partilhados pelo grupo. Selecionei algumas respostas e tentarei interpretá-las a seguir. Úrsula respondeu que: *Adultos podem colocar piercing*.

No mesmo sentido em que atuou a professora no exemplo do uso do dinheiro, respondi que, de fato, em nossa cultura criança não usa piercing, mas que em algumas culturas indígenas, por exemplo, as crianças fazem uso de adornos perfurantes e que se ela fosse uma indiazinha criança talvez usasse piercing.

As marcas simbólicas que estabelecem a diferença entre adultos e crianças (piercing, tatuagens, usar dinheiro) são facilmente reconhecidas pelas crianças.

Neil Postman (1999), em sua tese, defende que as categorias “adultos” e “crianças” estariam ameaçadas com a disseminação da linguagem televisiva, que, por ser acessível a todos, desconstrói a hierarquização construída pela tipografia – momento histórico em que a linguagem escrita permitia aos adultos o controle da informação, e a alfabetização e a escolarização eram elementos de transição do mundo das crianças para o mundo adulto. O desaparecimento de algumas dessas marcas como, por exemplo, o fato de haver na atualidade pouca diferenciação entre as vestimentas de adulto e de criança, evidenciam o desaparecimento da infância. No entanto, as crianças do G3 citam e descrevem várias distinções entre adultos e crianças.

Nos momentos da roda de conversa ou de história, as crianças, às vezes, faziam referências ao fato de Hugo não ficar na roda, sentado. Em um desses dias outra criança

respondeu que, embora ele fosse o *mais grande*, o *mais alto*, ele ainda não conseguia ainda sentar e esperar. Essa observação foi muito curiosa, pois se deu em um tom de entendimento das dificuldades do outro. As crianças percebiam e compreendiam que ficar sentado e manter-se quieto por alguns instantes estava além das possibilidades do colega naquele momento e, quando alguma criança queria utilizar-se das fugas de Hugo como argumento para também não sentar, era logo reprimido pelo grupo que argumentava: – *Você já consegue!*

“Conseguir e não conseguir” é parte dos discursos utilizados na Creche por algumas professoras. Quando uma criança não cumpre os combinados ou bate nos colegas é feita a ela um questionamento da razão dela não estar conseguindo brincar.

O discurso que as crianças não conseguem é entendido por Buckingham (2000) como parte da concepção que define a criança pelo que elas não são, pelo que lhes falta, pela sua incompletude. O que faltaria às crianças? Quais seriam então as características da vida adulta nesta concepção? Segundo o autor essa abordagem vê a racionalidade, moralidade, autocontrole e “boas maneiras” como as qualidades especificamente adultas. Nestes discursos não identifica uma imposição do poder dos adultos, mas uma “cumplicidade” das próprias crianças, pois este discurso serve também para excluir os adultos e delimitar um campo que seria de domínio exclusivo das crianças.

Penso que o discurso reproduzido pelas crianças e adultos da Creche reflete de alguma forma as concepções que invocam principalmente o autocontrole e a racionalidade como características do mundo adulto. As crianças o reproduzem na tentativa de localizar sua posição, ou estabelecer fronteiras em sua identidade. Como por exemplo, nas atividades em que exploravam o trapézio ou subiam nos tecidos muitas vezes repetiam para o grupo: *Olha eu consigo*.

Procurando desestabilizar os enunciados de falta ou necessidade de autogoverno veiculados pelos discursos de “não está conseguindo”, as ações pedagógicas do Projeto Crescer remetem ao conceito de “empoderamento” utilizado McLaren (1997) e descrito por Neira (2009) como um dos conceitos do multiculturalismo crítico revolucionário. Empoderamento não é empregado no mesmo sentido da tradução do inglês *empowerment* (dar poder), mas no sentido de tornar-se capaz de ações e reflexões para seu fortalecimento, um poder ativo com origem nos sujeitos e não doado. Nas palavras de Paulo Freire: “Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”.

Por isso, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros” (FREIRE, 1970, p.58). Logo, não é o conhecimento ou o educador que pode dar poder aos seus alunos. Para Freire, apenas uma pedagogia dialógica é capaz da comunhão necessária à transformação e autolibertação. As crianças do G3 foram se empoderando ao ir desvelando o emaranhado de significados que constituem “verdades” sobre a infância.

Interpreto que o Projeto Crescer contribuiu para a formação de sujeitos pensantes. Evidências a esse respeito podem ser extraídas do diálogo travado, no tanque de areia, com algumas crianças do G3:

Elina: *E os anões da história da Branca de Neve?*

Fausto: *Ah! eles são crianças.*

– *São? Porque você acha que eles são crianças?*

Fausto: *São sim, a Branca de Neve é mãe deles.*

Danilo: *É não.*

Fausto: *É sim! É ela que arruma a casa
provocando.*

– *Mas na história os anões voltam do trabalho.*

Fausto: *Eles são crianças que trabalham*

Danilo: *É, eles são crianças.*

Percebi que Ícaro discordava e perguntei: –E você Ícaro, o que você acha?

_Os anões da história da branca de neve são adultos ou crianças?

Ícaro: *São adultos que não cresceram. Eu já vi anões de verdade. Eu sou grande e eles são mais grandes, mas não são grandes como meu pai.*

O processo histórico de separação e exclusão das crianças na modernidade fez com que elas fossem parcialmente retiradas do mundo do trabalho e das ruas. “As crianças foram definidas pela sua exclusão dos espaços públicos do comércio e da política e por sua sujeição aos regimes de guarda moral e pedagógica especialmente projetados para policiar as fronteiras entre elas e os adultos” (BUCKINGHAM, 2007, p.110). Foi por meio do controle e imposição de normas pensadas por adultos que as vozes infantis foram caladas.

A tematização das relações de poder no Projeto Crescer reconheceu o patrimônio cultural infantil, procurou dar voz às crianças pequenas, articulou e integrou saberes de áreas distintas como a experiência relacionada à linguagem musical que analiso a seguir.

6.7.4 Música e Hot Weells

Música foi o eixo da formação dos professores da Creche no ano de 2008 e repercutiu em diversas propostas que envolveram toda a creche, como a de uma roda de música semanal. A professora responsável pela roda de música passava em todas as salas para que as crianças escolhessem as suas músicas prediletas que eram tocadas em um violão e cantadas na roda. Dentre as práticas desenvolvidas, merece destaque a gravação feita com as vozes das crianças do G3 para a apresentação na festa junina. Cada criança ouvir sua voz foi um elemento que muito agradou a todos, especialmente às crianças.

O planejamento das atividades musicais culminou com a composição da música Hot Wheels²¹. As atividades realizadas a partir do Hot Wheels despertaram o meu interesse por razões que analiso a seguir.

Há praticamente um consenso entre as educadoras de que, enquanto instituição, a Creche deve proteger as crianças dos apelos da sociedade de consumo. A Creche não incentiva o consumo ou o uso de objetos, roupas e brinquedos com personagens de cinema e TV. A instituição não compra objetos que retratem personagens de TV e cinema e não reproduz desenhos Disney ou outros.

A preocupação é justificada, pois como demonstram Kincheloe e Steinberg (2001), as mídias, além do incentivo ao consumo, propagam de maneira muito eficiente as chamadas pedagogias corporativas. Carregadas de ideologia, disseminam por meio dos seus produtos e personagens aparentemente ingênuos, preconceitos de classe, raça e gênero, exaltando comportamentos e padrões de beleza pertencentes à classe dominante.

Bujes (2004) contribui para o debate ao anunciar que os brinquedos e o brincar são objetos de disputa de controle e imposição de significados por interesses econômicos, sociais e políticos e as práticas discursivas a eles relacionadas não são neutras.

No entanto as crianças podem levar para a Creche não apenas os seus brinquedos, mas CDs, DVDs, livros e gibis. E não há censura com relação a estes objetos a não ser que tragam riscos de acidentes (objetos muito pequenos ou cortantes). Assim, as crianças trazem

²¹ Carrinhos em miniatura (coleccionáveis), que podem ser cópias fieis de modelos existentes ou novas criações.

os mais diversos brinquedos e os carrinhos de metal produzidos pela empresa Mattel, que neste ano de 2008 eram uma constante.

No mapeamento do patrimônio cultural das crianças os carrinhos apareceram apenas como brinquedos dos meninos. No entanto na Creche os carrinhos trazidos de casa são partilhados com as meninas que também brincam de carrinho com os “carros grandes” (brinquedos da creche em que podem entrar) ou transformam as caixas plásticas em carrinhos imaginários.

De um modo geral, as creches e pré-escolas reservam um dia da semana para que as crianças possam levar brinquedos de casa; em algumas instituições, os brinquedos não são muito recebidos, pois são vistos como uma ameaça à estabilidade da rotina e atividades planejadas.

Entre as várias propostas que trouxemos, a de criar a sua própria música foi a que mais envolveu as crianças, pela possibilidade de expressar coisas significativas. (...) Então, composto coletivamente, o resultado dessas atividades foi a música “Hot Wheels de Fogo”. É interessante observar o quanto projetam nos carrinhos o desejo que expressam nas atividades de movimento. (relatório)

“Hot Wheels, Hot Wheels... Hot Wheels de fogo/ corre na corrida/ ele anda e tomba/ ele tem rodinhas/ e pneuzinhos/ ele pula e voa/ e mostra a linguinha”.

De um modo geral, todo o G3 gosta e brinca com os esses carrinhos e muitos os carregam por toda a Creche. As brincadeiras de Hot Wheels são parte do cotidiano. A televisão vincula muitas propagandas destes brinquedos dirigidas especialmente ao público infantil. Brougère (2006) indica que a indústria da imagem e as consecutivas propagandas em que os brinquedos ganham vida aumentam sobremaneira a dimensão simbólica do brinquedo.

A professora Aurora percebeu e evidenciou a dimensão simbólica do brinquedo em depoimento coletado após a experiência: *Os carrinhos faziam parte dos movimentos corporais deles. Nas brincadeiras, não eram usados como brinquedos apenas manuais, funcionando muitas vezes como extensão do corpo. Assim, quando brincavam com os carrinhos não estavam brincando de dirigi-los. Parecia predominar a sensação de serem um carrinho.*

O Hot Wheels contou com a exibição de um filme (Rota 35) do mesmo fabricante dos carrinhos e as crianças puderam explorar várias as possibilidades de brincar de Hot Wheels além dos carrinhos, elaboraram brincadeiras de empurrar pneus, ou fazer das almofadas volantes de carrinho.

O trabalho na perspectiva da cultura acontece na educação das crianças pequenas e envolve de diversas maneiras as práticas corporais como, por exemplo, nos procedimentos de higiene e cuidado com o corpo e nas rodas de música.

Ao analisar o percurso do Projeto Crescer, pude compreender a afirmação de Neira e Nunes (2009): “sob a inspiração de uma pedagogia cultural, os educadores tornam-se menos escolares e mais culturais. Menos parecidos com o professor e mais próximos ao artista, trabalhando na linha da divergência e da reconceptualização daquilo que está posto”. (NEIRA E NUNES 2009a, p. 233) Articulou e integrou diversos saberes e, no acompanhamento das diversas intervenções pedagógicas, percebi como a sensibilidade para ver, ouvir, enfim, estar atento às diversas representações, foi importante para o planejamento das atividades e foi assim que assumiu um caráter artístico que torna única cada experiência pedagógica, não cabendo cópia ou tentativa de reprodução.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos ensinamentos dos Estudos Culturais para a Pedagogia consiste no direcionamento dos olhares para as relações de poder (BUJES, 2003). Sob essa ótica, a infância é percebida como uma categoria social que foi subjugada e confinada em instituições. Ao voltar o olhar para essas relações, torna-se imperativo a sua análise e genealogia através de questionamentos que vislumbrem a transformação, já que a submissão dos diferentes não se coaduna com os princípios democráticos propostos na atualidade para a escola pública.

O trabalho pedagógico desenvolvido numa perspectiva crítica com crianças pequenas, objeto da presente investigação, rompeu com a concepção de incapacidade infantil e, ao problematizar as representações sobre o que é ser criança, reconheceu que as crianças têm modos próprios de se relacionar, produzir e reproduzir culturas.

A tematização das relações inter-geracionais durante o Projeto Crescer e os debates realizados com as crianças do G3 foram efetivados com a intenção de desconstruir discursos e descortinar preconceitos. Conforme as análises empreendidas, é possível dizer que as atividades pedagógicas inspiradas na perspectiva cultural da Educação Física questionaram a distribuição assimétrica de poder entre adultos e crianças, o que contribuiu para que os bebês e crianças pequenas não sejam ouvidos.

A instituição que abrigou o estudo apresenta propostas pedagógicas progressistas e, com a participação coletiva, constrói um currículo que valoriza o patrimônio cultural da comunidade. No entanto, no que tange às práticas corporais, coexistem no mesmo espaço práticas pedagógicas antagônicas: o desenvolvimento de habilidades e competências motoras é o objetivo central das intervenções realizadas por especialistas conveniados; há práticas que expressam a influência da psicologia desenvolvimentista e também indícios de uma prática multicultural crítica como a que foi proposta no experimento aqui analisado.

Com relação ao percurso pedagógico analisado, interpreto que o Projeto Crescer contribuiu para a reflexão a respeito do tratamento dado aos saberes da área da Educação Física na Creche. Mas foi além: construiu coletivamente um currículo na perspectiva cultural do componente que muito bem expressou as necessidades do grupo, questionou discursos e examinou criticamente várias “verdades” sobre o que é ser adulto e o que é ser criança.

Assim, desconstruiu e reconstruiu as relações entre cultura, conhecimento e poder. Apontou que é possível abarcar as manifestações corporais e demais saberes de forma “não disciplinar”. Por estas razões, pode ser visto como exemplo de uma prática artística, na medida em que foi única e não pode ser reproduzida. Serviu também para reforçar que nenhuma prática educacional é neutra e toda educação é uma ação política (CORAZZA, 2001). Do meu ponto de vista, tanto o Projeto Crescer quanto a investigação desenvolvida tiveram como principal mérito expor os conflitos e diferenças, problematizar os discursos, desestabilizar práticas e pensamentos já cristalizados.

A partir da análise dos resultados da experiência, ousou afirmar que as questões que envolvem a política de identidade estão presentes na escola desde a mais tenra idade e que as crianças pequenas percebem e se valem das relações de poder na disputa por legitimação, sendo capazes, por exemplo, de reconhecer as marcas simbólicas que estabelecem a diferença entre adultos e crianças. Após submeter o trabalho pedagógico à interpretação, reconheço na pedagogia cultural uma possibilidade de contribuir para que as crianças tenham voz.

Conforme indicam as análises realizadas, a escola não pode continuar a ignorar os conflitos e disputas por identidade. Ao contrário, é preciso fazer uma genealogia, buscar as origens destas disputas por legitimidade, esmiuçar e desconstruir os discursos que muitas vezes reforçam o preconceito e o medo da diferença. Ao colocar no centro do trabalho pedagógico o conflito e as relações de poder, as crianças atuam como sujeitos questionadores e mais dispostos a lidar com a pluralidade.

Argumentei, também, que um currículo pós-crítico de Educação Física para Educação Infantil pode ter como ponto de partida a cultura infantil. Escutar as crianças, oportunizar tempo e espaço para que possam brincar, respeitar suas diversas possibilidades expressivas e confiar nas suas capacidades certamente farão a diferença quando o que se mira é um trabalho pedagógico voltado para a democratização dos conhecimentos, da escola e das relações sociais.

O estudo contribuiu não apenas para a minha formação enquanto pesquisadora e profissional da Educação, como trouxe contribuições para a formação das demais professoras da Creche. A ambientação da pesquisa na instituição criou as condições propícias para que a direção e coordenação oportunizassem o debate sobre a Educação Física e as práticas

pedagógicas existentes na Creche, o que possibilitou a todos profissionais conhecer o percurso da investigação, bem como refletir acerca dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentavam o trabalho analisado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- ARENDDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. São Paulo: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por uma segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BECCHI, E. Retórica de infância. Tradução Ana Gomes. **Perspectiva**, Florianópolis: Editora da UFSC, ano 12, n. 22, p. 63-95, ago./dez. 1994.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Veja, 1978.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES**, ago. 1999a, vol.19, n. 48, p.69-88.
- _____. **Educação Física e ciências: cenas de um casamento (in) feliz**. Ijuí, Unijuí, 1999b.
- _____. Corporeidade, cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. In: NÓBREGA, T. P. (Org.) **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.
- BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, 1 de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do trabalho. **Lex: coletânea de legislação: edição federal**, São Paulo, v. 7, 1943. Suplemento.
- _____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Volumes 1, 2 e 3. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BUJES, M. I. E. **Que infância é esta?** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23. Programa e resumos, 2000, p.1-15.
- _____. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, n.21, p. 17-39.

_____. **Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 26, Programa e resumos, 2003, p.1-13

_____. Criança e brinquedo: feitos um para o outro?. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, v. 1, p. 205-228.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A.M.A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 21, p.61-74, 2002.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 106, p. 117-127, 1999.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa,** Abr 2006, vol.36, n.127, p.87-128.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I.M. **A Constituição de 1988 e a educação de crianças pequenas.** São Paulo: FDE, 1989.

CERISARA, A. B. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade.** 2002, vol.23, n. 80, p. 326-345

_____. A produção Acadêmica na área de educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. IN: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (orgs.) **Educação infantil pós- LDB: rumos e desafios.** 5^a.ed.,Campinas: Autores associados, 2005.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A F. **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 1997.

COSEAS. Coordenadoria de Assistência Social. Divisão de creches. **Proposta pedagógica da Creche/ Pré-escola Oeste.** s.e., 2007.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** Petrópolis: Vozes, 1979, p. 153-256.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: O nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra,1980

GEERTZ, C. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 1989.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIROUX, H. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In : STEINBERG, S. R. & KINCHELOE, J. L. (orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2001.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T.T. **O sujeito da educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-20.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva do texto: The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth (ed.). Media and cultural regulation. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open university; SAGE Publications, 1997.(Cap.5)

_____. **A identidade cultural na pós- modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (Org.) **Identidade e diferença**: perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

KINCHELOE, J.L.;BERRY, K.S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, São Paulo 1997, n.60/15-35.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2002, n.116 , p.41-59.

_____. As Crianças de 0 a 6 anos na s políticas educacionais: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2006, vol. 27, n. 96, p. 797-818.

_____. A infância e sua singularidade. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUHLMANN Jr., M. Educação Infantil e currículo. IN: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (orgs.), **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5ª.ed.,Campinas: Autores Associados, 2005.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1994.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto comunista. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

McLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação. Porto Alegre: Artmed. 1997.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2001.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo...e mente**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas: Papyrus, 1983.

MELO, J. P. Educação física e critérios de organização do conhecimento. In: NOBREGA, T. N. (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006, v. 1, p. 107-134.

NEIRA, M. G. Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.39-54, Jul/Dez 2008a.

_____. Educação física na educação infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. IN: ANDRADE FILHO, N.F.; SCHNEIDER, O. (orgs.), **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008b.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

_____. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte Editora, 2009a.

_____. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Paulo: Yendes, 2009b.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1., p. 11 – 20, jan/jun. 1999.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 122, 2004, p. 283-303.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. IN: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1998.

PERROTI, E. O confinamento da infância. IN: _____. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Sumus, 1990.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROSEMBERG, F. **Educação de crianças de 0 a 6 anos e a constituinte**. São Paulo, s.c.p, 1985 Apresentado em: Congresso Estadual Menor e Constituinte, São Paulo, 9 a 11 de out. 1985.

_____. Expansão da Educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p.7-40, junho/1999.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, vol.14, nº. 1, jan/abr. 2003.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 20, n. 2, jul./dez. 1995. p.71-99.

SILVA, T.T. **Identities terminais**. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**. vol.21 n.73 Campinas: 2000.

_____. A produção social da identidade e da diferença. IN: _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

STEINBERG, S. R. & KINCHELOE, J. L. Introdução. IN: STEINBERG, S. R. & KINCHELOE, J. L. (orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2001.

SOARES, C *et.al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1999.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual IN: SILVA, T.T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.