

RODRIGO SOARES LIMA

ATUAÇÃO DOS BRINCANTES NA CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS DE INFÂNCIA
NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE: AS CULTURAS POPULARES E O LAZER
COMO POSSIBILIDADE GENUÍNA DE EXPRESSÃO DOS SUJEITOS

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

2022

RODRIGO SOARES LIMA

ATUAÇÃO DOS BRINCANTES NA CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS DE INFÂNCIA
NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE: AS CULTURAS POPULARES E O LAZER
COMO POSSIBILIDADE GENUÍNA DE EXPRESSÃO DOS SUJEITOS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Estudos do Lazer, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Estudos do Lazer.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Mara Vieira Sampaio

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

2022

L732a Lima, Rodrigo Soares

2022 Atuação dos brincantes na constituição de políticas de infância no município de Belo Horizonte: as culturas populares e o lazer como possibilidade genuína de expressão dos sujeitos. [manuscrito] / Rodrigo Soares Lima – 2022.

106 f.: il.

Orientadora: Tânia Mara Vieira Sampaio

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 102-106

1. Lazer – Teses. 2. Cultura popular – Teses. 3. Políticas Públicas – Teses. I. Sampaio, Tânia Mara Vieira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
 ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DO LAZER
ATA DA 174ª DEFESA DE DISSERTAÇÃO
RODRIGO SOARES LIMA

Às 14h30min do dia 31 de março de 2022 reuniu-se de forma virtual, via plataforma Google Meet, a Comissão Examinadora de dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho "AS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS E O BRINCAR: ATUAÇÃO DOS BRINCANTES EM BELO HORIZONTE E OS REFLEXOS PARA O CAMPO DE ESTUDOS DO LAZER", requisito final para a obtenção do Grau de Mestre em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, a Presidenta da Comissão, Profa. Dra. Tânia Mara Vieira Sampaio, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para o candidato, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovado	Reprovado
Profa. Dra. Tânia Mara Vieira Sampaio (Orientadora)	X	
Prof. Dr. José Alfredo Debortoli (UFMG)	X	
Prof. Dr. Genesco Alves de Souza (UEMG)	X	

Após as indicações o candidato foi considerado: APROVADO.

O **resultado final** foi comunicado publicamente, para o candidato pela Presidenta da Comissão. Nada mais havendo a tratar a Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente **ATA** que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 31 de março de 2022.

Assinatura dos membros da banca examinadora:



Documento assinado eletronicamente por **Tânia Mara Vieira Sampaio, Usuária Externa**, em 11/04/2022, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



18/04/2022, às 10:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Alfredo Oliveira Debortoli, Professor do Magistério Superior**, em 18/04/2022, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1376426** e o código CRC **B47FC741**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todos os espíritos de luz que me acompanharam até aqui!

Aos meus filhos Davi e Elis e a minha companheira Renata, pela paciência e amor dedicado.

A minha orientadora pelo compartilhamento do caminho.

Ao Roquinho, brincante que foi aqui meu principal interlocutor e que disponibilizou seu tempo, seus saberes, seus arquivos e suas histórias. Esteve comigo ao longo de todo percurso, não só como sujeito pesquisado, mas como um amigo que me incentiva a seguir pelos caminhos do brincar e da pesquisa.

A minha família, em especial aos meus pais, que não mediram esforços para que eu chegasse até aqui. Minha eterna gratidão, amo vocês!

Ao grupo de estudo NaPrática, em especial ao professor José Alfredo, pela inspiração e compartilhamento de estudos.

Ao Danilo, secretário do programa, que sempre aponta caminhos de tornar possível a caminhada burocrática.

Aos amigos da vida que dividiram comigo as belezas e dores desse percurso.

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender e descrever a estruturação do campo de atuação profissional dos Brincantes na cidade de Belo Horizonte, e suas contribuições para o campo do lazer. A partir de um interlocutor Brincante conhecido como Roquinho, com reconhecida contribuição no processo de constituição e desenvolvimento desse campo de atuação, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica e uma análise documental, situando o contexto político e cultural de Belo Horizonte na década de 90 e início dos anos 2000. Me aproximo de suas práticas para compreendê-las e descrevê-las em um contexto favorável ao surgimento desse campo de atuação que se constitui ao longo de processo de trocas, encontros e aprendizagens em diferentes contextos. No ano 2000, Roquinho promoveu o Festival de Piões, Piorras e Carrapetas por meio da Secretaria Municipal de Cultura de Belo Horizonte, um importante momento de reflexões, formações e práticas desencadeadas ainda na década de 90 que se desdobram em novas edições nos anos 2001 e 2002 e recentemente em 2021. Foi possível perceber que Roquinho e outros Brincantes a partir das suas experiências, ao se articularem em torno da cultura da criança, foram se transformando e ao mesmo tempo contribuíram para construção de políticas públicas ao trazer a criança e seus saberes como centralidade nos processos de ensino e aprendizagem. Essa concepção fundada no contexto da democracia cultural se desenvolveu ao longo dos anos e das edições dos Festivais, agregando novos atores, permeando outros espaços de produção de conhecimento passando a ser denominada por Roquinho e por esses atores como Cultura da Infância, compreendendo a diversidade cultural, os conflitos e as questões sociais que atravessam e configuram as diferentes infâncias.

Palavras Chave: Brincante, Brincar, Lazer, Cultura, Aprendizagem.

ABSTRACT

The present research sought to understand and describe the structuring of the Brincantes professional field in the city of Belo Horizonte, and their contributions to the field of leisure. From an interlocutor Brincante known as Roquinho, with recognized contribution in the process of constitution and development of this field of action, a bibliographical research and a documental analysis were carried out, situating the political and cultural context of Belo Horizonte in the 90's and early 2000's. I approach their practices to understand and describe them in a context favorable to the emergence of this field of action that is constituted throughout the process of exchanges, encounters and learning in different contexts. In the year 2000, Roquinho promoted the Festival of Piões, Piurras e Carrapetas through the Municipal Department of Culture of Belo Horizonte, an important moment of reflections, formations and practices unleashed in the 90s that unfolded in new editions in the years 2001 and 2000. 2002 and recently in 2021. It was possible to perceive that Roquinho and other Brincantes from their experiences, by articulating themselves around the culture of the child, were transformed and at the same time contributed to the construction of public policies by bringing the child and their knowledge as central in the teaching processes and learning. This conception, founded in the context of cultural democracy, has developed over the years and editions of the Festivals, adding new actors, permeating other spaces of knowledge production, being called by Roquinho and by these actors as Childhood Culture, comprising cultural diversity. , conflicts and social issues that cross and shape different childhoods

Keywords: Playful, Play, Leisure, Culture, Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - EXPOSIÇÃO DE PIÕES, PIORRAS E CARRAPETAS.....	50
FIGURA 2 - EXPOSIÇÃO DE PIÕES, PIORRAS E CARRAPETAS.....	51
FIGURA 3 - EXPOSIÇÃO DE PIÕES, PIORRAS E CARRAPETAS.....	52
FIGURA 4 - MOSTRA DE HABILIDADE.....	52
FIGURA 5 - MOSTRA DE HABILIDADE	53
FIGURA 6 - MOSTRA DE HABILIDADE	53
FIGURA 7 - PALESTRA CRIANÇA NOVA CRIANÇA ETERNA (LYDIA HORTÉLIO), 2001	56
FIGURA 8 - ENCONTRO COM LYDIA E A CULTURA DA CRIANÇA, 2001.....	56
FIGURA 9 -INTRODUÇÃO À CULTURA DA CRIANÇA (LYDIA HORTÉLIO), 2001 ...	57
FIGURA 10 - ENCONTRO DE LYDIA COM AS MENINAS DE SINHÁ	57
FIGURA 11 - EXPOSIÇÃO DE PIÕES, PIORRAS E CARRAPETAS (2001)	58
FIGURA 12 - OFICINA COM MATERIAIS REUTILIZÁVEIS, 2001	59
FIGURA 13 - ZÉ DO COITÉ E CRIANÇAS, 2001	59
FIGURA 14 - OFICINA MANEJO DE PIÕES, 2001	60
FIGURA 15 - MOSTRA DE HABILIDADE SR. ZÉ DO COITÉ, 2001	61
FIGURA 16 - MENINAS DE SINHÁ, 2001	61
FIGURA 17 - BRINCADEIRA DE CORDA (GRUPO UP DANCE), 2001	62
FIGURA 18 - MATERIAL GRÁFICO 3º FESTIVAL, 2002.....	62
FIGURA 19 - MATERIAL GRÁFICO 3º FESTIVAL, 2002.....	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 METODOLOGIA	16
ROQUINHO E A PEDAGOGIA DO BRINCAR	22
3.1 Um Olhar Brincante para as Políticas Públicas de Belo Horizonte	25
3.2 Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente	31
3.3 As Ações Regionalizadas, O Programa Arena da Cultura e o Circuito Cultural – Fomento, Escuta e Produção Cultural: Brincar para além da Infância	36
ROQUE ANTÔNIO SOARES JR: O ROQUINHO E A HISTÓRIA DOS FESTIVAIS DE PIÕES, PIORRAS E CARRAPETAS	44
4.1 Os Desdobramentos do Festival de Piões, Piorras e Carrapetas: 2ª Edição	50
4.2 Os Desdobramentos do Festival de Piões, Piorras e Carrapetas: 3ª edição	58
4.3 Os Desdobramentos Dos Primeiros Festivais De Piões, Piorras e Carrapetas e a 4ª Edição Do Festival	63
4.4 Montando a Rede de Atores	65
4.5 Os Centros Culturais e de Referência da Cultura da Criança e do Adolescente: A Cultura da Infância e as Políticas Culturais.	68
4.6 A Cultura da Criança e o Profissional/Educador Brincante	72
A ESTRUTURA EDUCACIONAL E O SABER POPULAR	81
5.1 Aprendendo a Cultura Para Repensar o Lazer e a Educação.	85
5.2 Aprendizagem a Partir Da Prática Social	87
5.3 Cultura Popular e Educação Popular	90
5.4 A Noção de Cultura e as Políticas Culturais em Belo Horizonte	92
6 Considerações Finais	98
REFERÊNCIAS	102

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca lançar novos olhares para as relações entre lazer e educação. A perspectiva proposta aponta para uma abordagem do lazer, em que esse emerge em seu diálogo com a cultura, sobretudo a cultura popular. Não na perspectiva de instrumento objetivado das aprendizagens, mas como possibilidade de reconhecimento e problematização da importância da cultura popular nas experiências de formação, fruição e produção cultural.

Nesse sentido, os sujeitos estabelecem em seu cotidiano práticas sociais nas quais as aprendizagens, saberes e experiências diversas surgem em diferentes tempos e espaços como na rua, nas festas e na cultura popular, em diálogo com outros não tão subjetivos, como as escolas. Essa compreensão permite gerar visibilidade aos processos de aprendizagem que emergem das múltiplas relações. No presente estudo o olhar se volta para as brincadeiras populares e a constituição de um grupo de “educadores” que passam a se intitular “Brincantes”¹.

Atuando, há alguns anos, como professor de educação física escolar e com projetos sociais de esporte e lazer, compreendi que existia nas relações dos sujeitos, algo para além, do meu olhar de professor e da forma como aprendi a ensinar os conteúdos e propostas curriculares. A vida cotidiana, os saberes, as relações sociais e experiências dos sujeitos, trazem elementos e aprendizagens diversas que, por vezes, escapam ao nosso olhar de educador, professor e acadêmico. São formas de aprendizagens ligadas aos problemas práticos da vida, aos interesses nas experiências culturais, urgentes e significativas, ensejando complexas possibilidades de experiências educativas práticas, de resistência, de resignificação, de liberdade, de fruição e de prática social.

Uma das problemáticas da educação consiste na forma escolar de pensar os processos de ensino e aprendizagem, pautados em mecanismo de controle social e manutenção da ordem (BRANDÃO, 1995). As possibilidades de protagonismo, de diálogo com a cultura e de prática social nas experiências em diferentes espaços, podem enfrentar barreiras e impedimentos de acordo com os interesses políticos e econômicos, em que determinados modelos de sociedade e ideal de sujeito, precisam ser alcançados para se manter o ritmo de produção e da ordem. Uma

¹ O termo *Brincante* no presente trabalho, remete a um conjunto de atores reunidos em torno da cultura da criança, que emerge como categoria profissional, na década de 90 em Belo Horizonte, no contexto de renovação das políticas culturais. Essa concepção de criança enquanto sujeito cultural e do brincar com linguagem da infância desenvolvidas naquele período, reflete hoje, na formação de novas gerações de Brincantes.

estrutura de códigos, normas, regras e valores, servem de parâmetro para a regulamentação das experiências no ambiente escolar a essas próprias condições predeterminadas, levando a uma suspensão das necessidades práticas de experiência.

Fui aprendendo a deslocar o meu lugar de educador/professor e assumi interesse em compreender de quais maneiras os próprios sujeitos aprendiam e resistiam a partir das experiências culturais. Interesse nos sujeitos tidos como incapazes de aprender algum conteúdo escolar predeterminado no currículo formal, mas que eram verdadeiros mestres nas brincadeiras, festas e experiências diversas. Como é possível um mesmo sujeito aprender a partir da experiência cotidiana o que se apresenta a ele como significativo, e ser considerado incapaz de aprender, os conteúdos curriculares que a escola propõe ensinar?

As habilidades, os saberes, as particularidades de cada sujeito, revelam uma diversidade de experiências culturais que são compartilhadas e vividas na rua, em comunidade, na casa, no quintal, na cidade, ou seja, nas diversas instituições que compõem a vida em sociedade. Quando nos aproximamos desse universo, conseguimos compreender que as formas de ensinar e aprender ultrapassam a racionalidade, e frequentemente diversas aprendizagens acontecem nas experiências culturais, como por exemplo, quando as crianças brincam com os objetos durante uma aula, dando sentido a eles e os explorando de diferentes formas, ou quando as crianças aprendem em contextos diversos a fazer uma pipa, jogar bolinha de gude, realizar saltos acrobáticos, subir em árvores, jogar futebol, a construir casinhas e pequenas vilas, com engenharia e soluções criativas e até mesmo quando subvertem a ordem do ambiente escolar, fazendo emergir outras possibilidades educacionais.

Nessas emergências supracitadas, a autonomia, a individualidade e a experiência de vida são atravessadas pela forma escolar e suas dicotomias. No ambiente escolar certos saberes específicos e experiências significativas de vida, com a família, com a cidade e com outras pessoas e espaços, são separados, ou evitados diante de reflexões teóricas, ocorre um distanciamento entre ensino-aprendizagem, corpo e mente sujeito e objeto.

A aprendizagem está para além do ambiente escolar e das práticas pedagógicas, ela está presente em todas as relações sociais. Segundo Lave e Wenger (1991, p.35) “a aprendizagem não seria simplesmente situada na prática, mas inerente e constitutiva de toda prática social”. Dessa maneira é possível estarmos mais sensíveis aos processos de aprendizagens que emergem das relações, compreender que em diversos contextos ocorrem engajamentos por parte dos

sujeitos, que geram aprendizagens, desenvolvem habilidades e saberes específicos que caracterizam formas diversas de ser e de viver.

Estabelecer uma relação entre o conhecimento acadêmico e as experiências culturais, assim como a constituição dos nossos gostos, costumes e formas de pensar, apontou para mim um caminho que perpassa a construção conjunta do saber e o reconhecimento de que sempre aprendemos algo nas relações sociais e nos espaços que frequentamos. Aprendo com as crianças, fazendo junto na prática escolar e a partir do brincar que existe para elas, no qual há uma forma de aprender e saber, sobre o que se faz, uma linguagem que extrapola os planos e conteúdos e a própria forma escolar, sempre presente e, por vezes, conflitante com a vida cotidiana.

As crianças, que nos chegam anualmente nas escolas, desde muito pequenas estabelecem obrigatoriamente uma nova relação com o tempo, que passa a ser o tempo da escola e o tempo fora da escola, assim como ocorre com a disciplina imposta nesse tempo e nesse espaço. Esse processo de institucionalização escolar, de trabalho disciplinar, acaba interferindo na vida cotidiana, no lazer, na legitimidade das culturas populares, do conhecimento e de seus modos de vida.

O processo histórico de colonização ocidental etnocêntrica estabeleceu diferenças entre aqueles que dominam e aqueles que são dominados, entre os que sabem e os que não sabem, assim como, entre os que têm o poder de fala e os que não têm. Segundo Santos (2019), os saberes, a diversidade cultural e as lutas contra os processos hegemônicos passam a ser negadas e silenciadas por meio das formas de poder e de produção de conhecimento. O confrontar entre o conhecimento hegemônico legitimado pela escola e o conhecimento popular e de grupos sociais, frequentemente, gera o enfraquecimento das possibilidades abertas pela diversidade cultural e seus modos de vida.

A escola, histórica e tradicionalmente, tem sido vista como cumprindo uma tarefa de homogeneização social e cultural. O currículo corporificado como corporificação de um conjunto de valores, conhecimento e práticas culturais, tem um papel nesse processo, reafirmando ainda na atualidade a tarefa de incorporação de grupos e culturas diversas ao suposto núcleo cultural comum de uma nação. Educar é nessa perspectiva, basicamente um processo de incorporação cultural (SILVA, 1995a, p.195)

Segundo Bourdieu (1996), nas condições para criação, fruição, e expressão no mundo tanto no dia a dia, em nossas casas, nos meios de comunicação e nas escolas, ocorre um jogo de interesses e poder e o discurso da classe dominante privilegia certos interesses, em detrimento de outros. Nesse sentido, o que se torna legítimo no ambiente escolar, pouco tem a ver realmente com os interesses pessoais, de comunidade, uma vez que o olhar dos detentores do poder, dos adultos sobre a criança, é orientado pela sua classe, que legitima algumas experiências e exclui outras.

As ações institucionais no campo da educação física, da cultura corporal, do lazer e do brincar, muitas vezes, acontecem sob a égide dos interesses econômicos, e ao priorizar o ensino e a formação, a aprendizagem assume finalidades e caminhos bem delimitados. Existe um olhar unidirecional baseado no saber acadêmico, no resultado, na homogeneização, na conservação do *status quo*, aceitando ou trazendo para a cena experiências culturais e externas, desde que polidas e adequadas às normas e currículo (BOURDIEU, 2003).

Para Gomes (2008), se faz importante compreender os valores associados ao lazer no mundo em consonância com princípios hegemônicos, possibilitando dessa forma que a vivência dos elementos da cultura, chamo atenção aqui para a cultura popular, os modos de vida e saberes associados a ela, possam apontar caminhos para se pensar um mundo mais justo, humano e sustentável. Uma alternativa possível que conceba a diversidade cultural em detrimento da universalização da cultura.

Ao compreender o Lazer enquanto direito social e possibilidade de produção de cultura, assim como as brincadeiras, os jogos, as festas, os encontros entre amigos para conversar, devemos estar atentos não somente às características que permaneceram ao longo da história acerca do lazer, mas também aquelas que foram modificadas ao longo de nossa sociedade, assumindo funções utilitárias, se dissociando da realidade social, da vida cotidiana, contribuindo dessa forma com o silenciamento desses saberes importantes nas lutas contra hegemônicas (GOMES, 2008).

Em nosso cotidiano existem práticas sociais que acontecem sem a representatividade de instituições de ensino, ou sob formas sistemáticas ou ainda disciplinares de organização do conhecimento e métodos. São práticas sociais que se expressam a partir de experiências culturais como o brincar, as festas populares e religiosas, que resistem e perpassam por gerações, sendo aprendidas e ensinadas no cotidiano, vividas e ressignificadas, a partir da experiência de vida.

Podemos encontrar presente nesses contextos sociais, tipos de saber que são aprendidos e ensinados a partir do fazer, movido por uma vontade que surge no decorrer da vida cotidiana, que produz também cultura e conhecimento, uma epistemologia outra que surge na luta e na resistência de grupos oprimidos contra as formas de opressão e dos modelos hegemônicos (SANTOS, 2019). Esses contextos possuem formas organizadas de ensino e aprendizagem que podem oferecer alternativas reais para problemas não superados no sistema de educação formal, no campo de atuação do lazer e na produção de conhecimento científico.

O que pretendo dizer é que existe um saber popular muitas vezes desprezado em relação a um conhecimento, considerado culto, que acaba por desqualificar o brincar, o lazer e as diversas manifestações culturais a partir da educação escolar ou por um olhar adultocêntrico. Acredito assim como Grignon (1995), que o conhecimento científico, o pensamento filosófico e a cultura erudita, não devam ser ignorados ou descartados, porém, devem contribuir para fortalecer as culturas populares e seus modos de vida e saberes, na luta contra a imposição de uma cultura dominante.

É indiscutível que a diversidade cultural esteja presente no currículo escolar, porém muitas vezes, de maneira superficial e descontextualizada, podendo inclusive contribuir para reforçar preconceitos, estereótipos e discriminações. Para Tomaz Tadeu da Silva (1995a) o processo de incorporação cultural pela escola é nessa perspectiva como uma socialização forçada numa cultura particular - a dos grupos dominantes – as custas da repressão e da exclusão de valores e práticas culturais dos grupos assim submetidos. Quando se pensa no brincar, por exemplo, nesse contexto, esse brincar vem carregado de intenções pedagógicas disciplinares, com objetivos utilitários, visando conduzir as crianças inseridas no processo de formação, a saírem de um lugar e chegarem a outro, considerado melhor, mais adequado. Nesse sentido a liberdade, a criatividade, o desinteresse, o prazer tão importantes para a vivência do lazer, dão lugar a reprodução, a obediência e a disciplina.

O processo pedagógico, em se tratando da criança e da infância, de uma forma ainda hegemônica, tem sido abordado de uma maneira funcionalista. O que se pretende ensinar acaba se relacionando ao desenvolvimento de habilidades necessárias para que o indivíduo se adeque às demandas da sociedade, concebido enquanto objeto, consumidor passivo de uma cultura acabada. No brincar ao se articular com a cultura e a educação de crianças, predomina “uma tendência a se estabelecer ainda, de forma restrita, os objetivos da educação, focalizando o desenvolvimento de habilidades e comportamentos, ora na área cognitiva, ora na dimensão afetiva, ora voltada para o desenvolvimento psicomotor, ora a somatória de tudo isso”

(DEBORTOLI, 1999, p.110). Percebe-se nesse sentido, um esvaziamento do entendimento do processo de formação humana como algo que perpassa as relações sociais, o encontro com o outro no mundo, em suas múltiplas linguagens, como o brincar e o lúdico.

A partir dessa pesquisa buscou-se compreender a relação estabelecida pelos Brincantes e os processos educativos em torno do brincar e da cultura da criança, no contexto de formulação e implementação das políticas culturais de Belo Horizonte.

Nesse sentido, o brincar, como linguagem da infância, espaço legítimo de aprendizagem e também de produção de conhecimento, que se insere nas práticas sociais, nos programas de lazer, nas ações culturais, no contexto escolar, dentre outros espaços permite um encontro com uma concepção de educação emancipadora, voltada para a cidadania e produção cultural coletiva. Portanto, o brincar nessa perspectiva de educação propõem a inserção da criança no seu lugar de sujeito da história, sujeito de desejo e conhecimentos, sujeito de uma racionalidade plena e sensível.

Para isso se faz necessário compreender a complexidade das relações de poder existentes nos projetos hegemônicos, os quais se constituem o processo de construção da linguagem, da linguagem da infância, apontando dessa maneira, caminhos para que as intervenções pedagógicas dos educadores sejam coerentes com as necessidades de formação humana das crianças, concebidas como sujeitos nas relações, em processo de inclusão no universo social e cultural que as envolvem. Corroborando com a ideia de Debortoli que propõem:

Compreender o brincar, a brincadeira, o gesto lúdico como dimensões da construção da linguagem humana, ou seja, como possibilidade de expressão, representação, significação, ressignificação e reinterpretação da e na cultura (DEBORTOLI, 1999, p.106).

Em meu processo formativo e de aprendizagem a partir do brincar, da cultura popular e no campo de estudos do lazer, tenho considerado as contribuições decorrentes da minha aproximação com os Brincantes, um importante trabalho centrado na criança, especialmente a partir da minha aproximação com o Roquinho², Brincante, observador e pesquisador da Cultura da Criança, que descortinou para mim, a possibilidade de uma prática educativa que aproxima o educador da criança, permitindo ouvi-las, aprender com elas, e criar redes de troca de conhecimento, reafirmando o direito ao brincar, à cultura da criança. Um brincar que considere as essencialidades da criança, suas formas de expressão e histórias. Um brincar pautado em experiências de vida e relações cotidianas em ambientes de aprendizagens múltiplas.

² Roque Antônio Soares Jr, conhecido como Roquinho.

O campo de atuação e a prática dos Brincantes aqui em questão foi percebido por mim em um primeiro momento ao acompanhar e atuar junto ao Roquinho. Na medida em que entrava no campo, uma rede de atores em torno da cultura da criança se revelava. Esse encontro com resistências, com práticas educacionais que extrapolavam o contexto escolar, despertou o interesse pela presente pesquisa, ao acreditar que possibilitam importantes reflexões para o campo do lazer. Surge o desejo de compreender, como o brincar, cerceado e pedagogizado no ambiente escolar, estaria presente em outros espaços.

Ao reafirmarem a criança enquanto sujeito cultural, no presente, mestres e aprendizes nas suas práticas sociais, os Brincantes abrem possibilidades de questionamento aos processos educacionais, as intervenções e pedagogias, às formas de transmissão cultural oficialmente pautadas pela linguagem da ciência, do outro e raramente pela linguagem da própria criança.

O presente trabalho busca contribuir com o campo do lazer, ao refletir sobre as possibilidades de aproximação do conhecimento acadêmico com os saberes populares, na perspectiva de trazer para o debate, registros, reflexões, caminhos que estão sendo percorridos no campo do brincar, apontando possibilidades de se pensar as experiências culturais de forma contra hegemônica.

O contexto social é atravessado por lutas em torno da afirmação de discursos, narrativas e saberes que tentam definir o social e o político de forma muito particulares, intimamente vinculadas a relação de poder e de domínio, o que, por sua vez, acaba reforçando os valores, os conteúdos e as formas de produção e reprodução de identidades. Reconhece-se que parte dessas narrativas particulares decorre precisamente de seu suposto caráter universal, inevitável e natural que reafirmam os processos hegemônicos (SILVA, 1995a, p. 186).

Nesse sentido, com essa pesquisa se pretende abrir espaço de fala e escuta no campo acadêmico para o campo do brincar e conseqüentemente para afirmação de identidades culturais subjugadas, com o intuito de apontar a existência de outras possibilidades de se pensar e ver o mundo. “O processo de desconstrução do discurso hegemônico passa pela consideração e afirmação de narrativas e discursos alternativos, que contém outras histórias, minando assim, a inevitabilidade e a naturalidade das narrativas dominantes” (SILVA, 1995a, p. 186).

A busca é por contribuir com os campos de estudo do Lazer e da Educação, ao pensá-los na perspectiva da aprendizagem da cultura, situada na prática social. Aprender a cultura nessa perspectiva significa aprender a partir de uma história de vida e de um contexto. O que significa também dizer que produzimos cultura ao aprendê-la. Isso deve ser levado em consideração nas intervenções, nas pedagogias e ações junto a criança, em detrimento do ensino

de conteúdos desconectados, a partir da educação hegemônica, seja nas escolas, nos programas de lazer, esportivos ou culturais.

No momento vivido, em meio à pandemia, e com os retrocessos das políticas sociais, da cultura, da educação, dentre tantas outras áreas, se faz importante uma pesquisa acadêmica que contribua com um registro das possibilidades abertas em torno da cultura da criança, a partir do movimento dos Brincantes, da existência desse grupo, de pessoas que permitem uma reflexão dessa linguagem para a plenitude do desenvolvimento humano.

A indagação que acontece no meu dia a dia, é como seria possível que essas experiências culturais e esse conhecimento do meio Brincante, pudessem se encontrar com o saber acadêmico e com as práticas pedagógicas, contribuindo com as intervenções no campo do lazer, da educação física escolar e das pesquisas científicas? Questiono ainda de que maneira os processos formativos de professores e demais profissionais que atuam com crianças, poderiam se encontrar com a prática dos Brincante, ao ensinar e aprender a partir da prática social, contribuindo com a resistência e a luta por identidade de grupos e de saberes tradicionais?

Diante do exposto a presente pesquisa, buscou compreender como se estrutura o campo dos Brincantes em Belo Horizonte? Qual o contexto? Quais seriam as contribuições dos Brincantes para o campo da cultura da infância em Belo Horizonte? Sob quais perspectivas de educação ou infância são pautadas as ideias do grupo de Brincantes mencionado? Quais seriam os pontos de encontro dentro da rede do brincar que revelaria uma rede política e epistêmica? Quais seriam as contribuições da ação educativa dos Brincantes para o campo do Lazer?

Diante de tais perguntas, o **objetivo geral** dessa pesquisa foi analisar, compreender e descrever a estruturação do campo de atuação profissional dos Brincantes na cidade de Belo Horizonte, e suas contribuições para o campo do lazer. Os **objetivos específicos** foram identificar o contexto político do surgimento desse campo de atuação (profissional ou cultural) e seus desdobramentos de resistência para o lazer; compreender a formação de um grupo de Brincantes na cidade de Belo Horizonte; bem como, analisar a contribuição do grupo de Brincantes para as experiências culturais de lazer em Belo Horizonte.

A partir do entendimento de cultura, como possibilidade de expressão, apresentam-se elementos para se repensar os mecanismos de transmissão e manutenção dos paradigmas dominantes, que a partir da Educação Escolar, criou uma nova categoria para infância, enquanto tempo de formação, destituído do engajamento cotidiano. Nesse sentido, esta pesquisa se insere em um contexto de disputas, de relações de poder entre projetos educacionais, que visam a

hegemonia, e práticas sociais que estão acontecendo no agora, enquanto alternativa às formas de dominação.

Essa tensão que experimento, enquanto professor de educação física, Brincante e pesquisador, se torna ainda mais evidente, quando me aproximo de outras práticas e modos de vida, que se apresentam enquanto saberes construídos no cotidiano, enquanto alternativas às formas de colonialidade e apropriação da Cultura, do Lazer e do Brincar de maneira funcionalista e utilitária. Conhecer o Roquinho, interlocutor dessa pesquisa me fez encontrar a possibilidade de uma prática pedagógica, condizente com a teoria, que subsidia minha formação e desafia ao mesmo tempo a aproximação teoria-prática.

Envolver-me no campo do brincar possibilitou perceber que além do Roquinho, outros atores comungavam de uma concepção de criança enquanto sujeito cultural e do brincar como uma linguagem. Esses atores em questão estabeleceram articulações em torno da Cultura da Infância, encontros, formações, caminhadas que se aproximam e se distanciam em determinados momentos, porém possuem um fio condutor, gerado no encontro de atores e na relação Teoria e Prática.

A longo da dissertação busco trazer o caminho percorrido pelos Brincantes, sendo coerente com a história e com as mudanças de contextos presentes no processo de constituição desse campo de atuação profissional, que ocorre a partir do encontro desses atores com as políticas culturais de Belo Horizonte, para tanto elejo um interlocutor Brincante, Roque Antônio Soares Jr, conhecido como Roquinho, com atuação marcante na constituição e desenvolvimento no campo do brincar nessa cidade.

2 METODOLOGIA

Nesta pesquisa utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental, tanto para estabelecer a reflexão sobre a estrutura organizacional e o saber popular, no tocante a aprendizagem da criança pelo brincar quanto para identificar a perspectiva da cultura da criança no brincar que é a ênfase e ponto de partida das ações do Brincante Roquinho. Foi possível, dessa forma, desenhar um contexto histórico e situar dessa maneira as informações disponibilizadas pelo Roquinho. Ao buscar por publicações, teses e dissertações que pudessem dialogar, e ajudar a juntar fragmentos dessa história em construção, foi possível ampliar o conhecimento e perceber o brincar em um contexto político, gerador de processos de formação, oficinas, palestras, festivais e encontros para brincar.

Em 2017, aconteceu um momento de discussões acerca da infância. O primeiro “Seminário do Brincar”, realizado pelo Grupo e Casa Cultural Atrás do Pano em parceria com o Roquinho. Estiveram presentes nesse seminário, pessoas que afirmaram ter participado das políticas culturais da cidade de Belo Horizonte, em que o brincar passava a ser compreendido enquanto Cultura da criança. Pessoas como Lydia Hortélio e Brincantes como Gil Amâncio Roquinho, Faria, Adelsin, Levindo, Gobira, dentre outros, que fizeram parte de um movimento em torno do brincar, ainda na década de 90, na cidade de Belo Horizonte (GRUPO ATRÁS DO PANO, 2017).

Nessa ocasião, Lydia Hortélio relembrou os primeiros cursos de formação de Brincantes na cidade de Belo Horizonte, suas visitas à cidade para participar dos Festivais de inverno da UFMG, Dos Festivais de Piões, Piorras e Carrapetas, e seu olhar na época para o desenvolvimento do campo do brincar e da cultura da infância em Belo Horizonte, enquanto uma potência. Nesse encontro foi possível perceber que havia uma convergência de ideias e práticas, um discurso em torno do que denominam cultura da criança.

Na medida em que entrava nesse campo, percebia a existência de uma rede de atores em torno dessa temática, e que a prática dos Brincantes aqui em questão, comungavam de uma mesma perspectiva e visão de criança, enquanto sujeito no presente, que escrevem suas histórias a partir de uma linguagem, que é a do brincar. Uma teoria perpassava tais práticas e os encontros para brincar, formações de novos Brincantes, assumiam uma perspectiva investigativa, que remetia a memórias da própria infância, e o saber da criança em suas culturas, histórias e contextos. Estar junto com a criança nessa rede, mais que ensinar algo a ela, é poder aprender, acessar ou revisitar a linguagem do brincar (ROQUINHO, 2021)

Ao longo desse percurso, elegi o Roquinho como interlocutor dessa pesquisa e para descrição desse sujeito, consultei materiais disponíveis na internet como entrevistas, vídeos, além de projetos e informações contidas no site da Carretel Cultural, espaço virtual criado por ele, em que divulga suas ações e registros realizados. Essa coleta e análise, referente ao interlocutor, possibilitou acessar princípios norteadores de sua prática e sinais que possibilitaram identificar outros sujeitos e conexões que compuseram a rede de atores recortada para a presente pesquisa.

Destaquei do material analisado, uma história contada pelo Roquinho na Pré-Conferência Popular pela Primeira Infância, realizada por meio a Rede Nacional pela Primeira Infância, que aconteceu em dezembro de 2020 (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020). Um encontro virtual, em que ele narra sobre encontros, princípios e aprendizagens que surgiram da experimentação teoria-prática do brincar no âmbito das políticas públicas de Belo Horizonte, a partir de 1993, quando a Frente Popular assumiu a gestão da capital mineira.

Foi selecionado dessa maneira um desses momentos de produção de conhecimento e de atuação coletiva desses Brincantes, materializados nos Festivais de Piões Piorras e Carrapetas, que aconteceram nos anos 2000, 2001 e 2002 na capital mineira, fomentado por Roquinho e realizado pela Secretaria Municipal de Cultura. Esses festivais surgem como desdobramentos de uma série de ações fomentadas a partir do encontro que ocorreu entre os Brincantes e a Cultura da Criança, assim como pelas políticas públicas da Cidade de Belo Horizonte, ainda no início da década de 90.

Uma análise dos Festivais de Piões, Piorras e Carrapetas, a partir de documentos como os projetos, os relatórios de avaliações realizados pela Secretaria Municipal de Cultura, os planos de trabalho, planilhas orçamentarias, programação e conteúdo vinculado à programação, parcerias firmadas, assim como, fotografias e impressos referentes a esse momento de formações. Buscou-se contextualizar as conexões dos Brincantes com as políticas culturais de Belo Horizonte, no tocante a perspectiva da criança enquanto sujeito cultural. Importante processo que envolveu diálogo, aprendizagem em diferentes contextos de práticas culturais, criação de mecanismos de produção e difusão de conhecimentos e princípios.

Essa análise revelou processos, princípios e práticas dialógicas e produtoras de conhecimento e de sentido às práticas. Foi possível compreender dessa maneira os Brincantes e sua trama, em movimento, em diálogo com as políticas públicas de Belo Horizonte, com a perspectiva da democratização da cultura, com a cultura popular e diferentes formas de conhecer e saber o mundo. Surgem dessa maneira alguns eixos para análise que se relacionam

com as formações promovidas pela Secretaria Municipal de Cultura, com a criação de espaços específicos para brincar, com o diálogo, escuta e a participação da sociedade nas políticas pública, assim como a ideia de cultura da criança fomentada nesses processos formativos, como veremos, em especial por uma Brincante e pesquisadora da Cultura da Criança, denominada Lydia Hortélio.

Nesse sentido, a teoria ator rede auxiliou no rastreamento desses atores e movimentos, de encontros e desencontros em torno da cultura da criança. Realizou-se, dessa maneira, um recorte que compreende um grupo de Brincantes, que passa a estabelecer relações coletivas na década de 90, em Belo Horizonte, a partir de ações formativas fomentadas pela Secretaria Municipal de Cultura. Com essa demarcação não se pretende criar um cenário fixo, mas uma paisagem que se altera, acompanhando o movimento dos relatos e registros do Brincante Roquinho.

Portanto a pesquisa não se insere em um local e data específica, ela compreende histórias, artefatos, trajetórias em movimento em torno da cultura da criança e do brincar que está em transformação. A teoria ator rede possibilitou acompanhar e descrever o movimento desses Brincantes e os efeitos que decorreram dos vínculos formados no contexto desses festivais e da constituição desse campo de atuação. Proponho entender o social, assim como Latour (1997), como o resultado das associações constantes e imprevisíveis entre os atores, suas relações com as estruturas de poder, com as crianças, com a cidade e com o pião, brinquedo em torno do qual giraram as ações práticas com as crianças.

Esta análise opera com a compreensão de que os casos examinados pela teoria ator rede, não podem ser contados por uma única narrativa, pois não há uma história que possa capturar todos os aspectos da realidade e nem há uma neutralidade ou independência por parte de quem narra. De acordo com Latour (1997) para explicar as conexões entre elementos em uma rede ou para demonstrar como os elementos contém muitos outros, é preciso explicitar como esses elementos se conectam. Ao colocar várias histórias e tecer a costura entre elas, podemos fazer emergir a diferença pela criação de novas relações, escapando da ditadura do já estabelecido.

Sendo assim, para esta pesquisa foram trazidos elementos que indicassem associações estabelecidas em torno do brincar, de maneira que fosse possível criar uma paisagem com elementos da trajetória dos Brincantes, das políticas culturais da cidade de Belo Horizonte, das aprendizagens e construções conjuntas que emergiram desses encontros. O olhar cartográfico contribuiu dessa maneira, para compor essa paisagem que pretende não ser estática ou presa no passado, porém procura nas dinâmicas, nos fluxos e nas intensidades das associações os

elementos para compor essa paisagem. Deleuze e Guattari (1995) sublinham que a cartografia não é uma competência, mas uma performance que se produz de intensidades, encontros em circuitos que possibilitam, a partir da experiência de observar o objeto, produzir territórios de sentidos e de novos conhecimentos. É esse processo que permitiu a compreensão das inter-relações constituídas no campo do brincar.

Nesse sentido, para além das três primeiras edições do Festival de Piões, Piorras e Carrapetas, que informam de uma experiência de formação, de atuação e diálogo entre diferentes atores, no ano de 2020, no decorrer dessa pesquisa, aconteceu a 4ª edição desse Festival de Piões, Piorras e Carrapetas, uma oportunidade aberta no campo de pesquisa para ouvir outras vozes, em que foi possível compreender suas próprias representações.

Os Festivais de 2000, 2001 e 2002 foram propostos pelo Roquinho e realizados pela Secretaria de Cultura. No ano de 2020, a quarta edição do festival foi realizada pela empresa Carretel Cultural, financiada pela lei Aldir Blanc. O registro desta quarta edição trouxe um percurso histórico a partir da fala de alguns atores que tiveram suas vidas e ações profissionais impactadas e atreladas à ideia e princípio da cultura da criança.

Esse último encontro que aconteceu no formato online, transmitido e disponível no youtube³, foi uma oportunidade de escuta de outras vozes, que falam sobre essa mesma história de constituição do campo de atuação do Brincante. Sujeitos coletivos que se associam historicamente, criando não um modelo, porém uma potência que se renova nessa coletividade. Este Festival, que aconteceu à luz de toda essa história, “costurou” a relação do brincar com o lazer/educação, na constituição de políticas culturais em Belo Horizonte, na formação de educadores, nas aprendizagens que surgem dos encontros entre culturas, formas diferentes de pensar de ser e conceber o mundo, no qual se leve em consideração a criança enquanto sujeito das ações.

Esse estudo se aproxima de um conhecimento que acontece a partir da prática social, buscando suas evidências científicas nas estruturas de relações, entre as práticas sociais dos Brincantes, o corpo e os saberes artesanais, modo de organização social e as aprendizagens que dela emergem. Nesse contexto uma aproximação com os estudos de aprendizagem situada proposta por Lave e Wenger (1991), pode provocar visibilidade e transparência aos processos

³ ROQUINHO. Pedagogia do Brincar: Uma conversa com Roquinho. Ser Criança é Natural. Youtube, 20 de maio de 2020. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=2MIB8TF4FiU> >, Acesso em: 29 de outubro de 2021.

de aprendizagem que emergem das relações. Uma análise a partir da descrição das práticas sociais, que no caso deste estudo são as brincadeiras populares e a constituição de um grupo de educadores que passam a se intitular Brincantes.

Aproximo-me das práticas dos Brincantes para compreendê-las em seu contexto, em sua historicidade, nas relações estabelecidas com as políticas públicas de Belo Horizonte, com as aprendizagens que resultaram desse encontro e do encontro com a cultura da criança. Assumo aqui a limitação pesquisador desta pesquisa diante da complexidade da rede de associações, assim como da necessidade de escolhas que surgem também a partir da própria história, experiências e inserção no campo por parte do pesquisador.

Foi levado em consideração, nas análises, que a aprendizagem acontece nas relações estabelecidas e que não são transmitidas, são, porém, experimentadas, vividas a partir das experiências renovadoras, que dependem da estrutura, da história de cada um, não sendo, porém, determinadas de antemão, o que possibilita afirmar que se dão de forma particular. Mesmo que ocorra um compartilhamento de ideias e visões, a aprendizagem e as representações da experiência vivida acontecem de forma particular (MATURANA, 2014).

Situa-se, portanto, esse estudo em uma perspectiva pós-estruturalista, considerando que a produção do conhecimento deve se engajar nas lutas e resistências que emergem no cotidiano, que configuram alternativas aos determinismos às estruturas intransponíveis. Assumo-se esse compromisso de engajamento e já transformado com as aprendizagens que surgiram nesse estudo e prática, opta-se por um caminho de pesquisa decolonial, que propõem trazer à tona outras vozes, modos de ser, saber e conhecer, silenciados e negados pelas ciências. Mais que analisar ou validar uma prática, pretende-se descrever um conjunto de associações e o resultado dessas associações e suas contribuições para o campo do Lazer.

Dessa maneira, as conexões, associações momentâneas, os fluxos na rede possibilitam fazermos novos caminhos, identificar as resistências e os poderes. Rompendo com as estruturas e assumindo esse processo de transformação gerado a partir do encontro, das conexões, que constroem o discurso e nos constrói também. O que é dito constrói um discurso linguístico que nos vai construindo. Os sujeitos se apropriam e encaixam as diversas narrativas que atravessam suas vidas, segundo o conceito de hegemonia de Gramsci (1978), a contra hegemonia tem que atacar o senso comum, desarticular estruturas de poder presentes nos espaços públicos, nas salas de aula e na atuação profissional.

Um olhar a partir dos estudos Culturais, como aponta Baptista (2009), deve assumir um pacto com a ideia de complexidade do fenômeno Cultural e estabelecer um compromisso que

ênfatiza a produção contextual, multidimensional e contingente do conhecimento acerca da cultura, no qual o objeto assume um caráter dinâmico e paradoxal.

Segundo Baptista (2009) os estudos culturais estão essencialmente ligados a um modo de produção de análise de cultural que faz convergir princípios acad micos e preocupações com a exigência de uma intervenção cívica. Sendo assim, os estudos culturais articulam a cultura, a teoria e a o cívica, com um compromisso político que mais genericamente filia-se aos princípios da democracia cultural.

Nesse contexto a análise realizada assumiu um compromisso com o grupo estudado, uma aproximação com o contexto histórico e político em que ocorreram, compreendendo as a es nas relações de poder, buscando construir um conhecimento em que as informações compartilhadas possam se converter em prática que tencionem as Estruturas de poder, as formas de colonialidade, o senso comum. Assim a teoria deve estar sempre ligada ao trabalho empírico através de um conjunto de metodologias, posicionamentos epistemológicos presentes, sobretudo na fase de escolha do campo de estudo, na focalização da investigação bem como uso de paradigmas, teses e conceitos através dos quais a empiria foi interpretada e analisada (BAPTISTA, 2009).

Um olhar a partir dos Estudos Culturais sugere ainda uma combinação de métodos de forma relacional com o objeto de estudo, como Baptista (2009) sinaliza devemos construir um discurso crítico e autorreflexivo que procure constantemente redefinir e criticar o trabalho já feito, repensar mecanismos de descrição, coleta e interpretação de dados, de definição, de predic o e controle das conclusões obtidas.

ROQUINHO E A PEDAGOGIA DO BRINCAR

Brincar é uma Pedagogia. Uma Pedagogia das essencialidades. Uma Pedagogia que assenta no “ser humano novo” e em quem brinca, conhecimentos profundos sobre a natureza humana, a vida em suas dimensões diversas e o mundo que se habita. Constatar que esta pedagogia se estrutura sobre a liberdade, o movimento e a alegria, tendo por casa a natureza, me faz pensar que é necessário aprender com as crianças! Eu escolhi como método de aprendizagem, de construção de um conhecimento continuado, acerca da infância, estar com as crianças! Aprendo com elas todos os dias e renovo diariamente este conhecimento. Então, sou mais aprendiz do que um Educador ou Pedagogo (Roquinho em CARRETEL CULTURAL, 2020).

Roque Antônio Soares Junior, Roquinho é Brincante e observador da Cultura da Infância. Desenvolve ao longo dos últimos 25 anos práticas, reflexões e registros acerca do brincar como traço elementar da Cultura e Identidade de um povo, e sobre a importância do brincar para a plenitude do desenvolvimento humano. Pesquisa e sistematiza aspectos da cultura brasileira e busca na força universal e atemporal do brincar, inspiração para construção dos seus métodos (CARRETEL CULTURAL, 2020).

Roquinho é nascido em Padre Paraíso, cidade do interior de Minas gerais, localizada no Vale do Jequitinhonha, lugar pequeno, acolhedor, considerado por ele, seu colo no universo. Lugar que o permitiu brincar muito em meio à natureza, protegido por um sentido de comunidade, talvez por esse motivo, tem pensado o brincar como caminho, como possibilidade para olhar e pensar o mundo. Acredita ser extremamente importante em sua trajetória a possibilidade de buscar em si mesmo as suas próprias referências, na sua própria história, a importância de ter brincado, e esse brincar acontecer em uma comunidade que o acolheu (PEDAGOGIA DO BRINCAR, 2020).

Ele considera uma “coisa maravilhosa” termos no Brasil povos, pessoas que se manifestam ainda dentro desse sentido de comunidade, irmanado pela natureza, uns com os outros, onde a cultura e o brincar se constituem como elemento para se consolidar cotidianamente o sentido desse estado de comunidade. Ilustra esse sentido comunitário através de uma fotografia, na qual crianças estão construindo juntas uma cidadezinha, com casinhas pequenas, estradinhas interligando-as, no exercício de construir algo em comum durante a brincadeira. O que, muitas vezes, acaba se perdendo com o tempo ou ainda se reafirmando, quando as possibilidades de tais experiências existem. Ao estabelecer um diálogo a partir do brincar, considera importante que o adulto se lembre da criança que foi, que recupere a

linguagem do brincar a partir do qual as crianças se expressam e busque o essencial (CARRETEL CULTURAL, 2020).

Foi isso uma das coisas que observou durante sua trajetória profissional, ao conhecer através do brincar, comunidades em todo o Brasil. A diversidade cultural, diferença de costumes e contextos, à compreensão de que a linguagem remete ao corpo.

Uma árvore se adapta ao clima, ao terreno, aos ventos do lugar onde foi plantada. Uma mesma espécie tem formas variadas de tamanho, espessura e textura de caule, fruto e folhas, tudo em função do ambiente em que está plantada. Contudo, a flor, como um elemento essencial de identidade e de possibilidade de perpetuação da espécie, nunca se altera. Na Cultura da Infância, o que corresponde à flor, universal e inalterável, é o movimento. De uma época para a outra, de um continente para o outro, nomes, melodias, ritmos e regras de brinquedos e brincadeiras mudam ao ganharem aspectos das culturas locais, mas o gesto, o movimento dos meninos e meninas quando brincam, permanece (CARRETEL CULTURAL, 2020).

Reconhecer essa diversidade de contextos, é conceber a infância no plural, em que as crianças carregam as marcas de um tempo, estão inseridas em um contexto sociocultural diverso, porém, carregam essa linguagem, que é o brincar. “Essas infâncias apesar de suas especificidades, estão também ligadas por interesses comuns, que atendendo a um impulso no sentido da vida, compreendem o brincar como um caminho natural” (CRIANÇA E NATUREZA, 2019).

Nesse sentido, Roquinho pensa o brincar como uma linguagem universal da infância. Aprendeu, segundo ele, brincando com as crianças em suas comunidades, conhecendo escolas de educação formal, quintais, senhores e senhoras, mestras nas sabenças populares, que existe uma pedagogia presente no brincar, e que as crianças aprendem em movimento. (CARRETEL CULTURAL, 2020). E nesse contato com as crianças, em comunidades diversas, com suas formas de se organizar em comunidade, de ensinar e aprender através do brincar, também foi aprendendo a observar, registrar e a contribuir com a cultura da infância. Estar junto, brincar, ouvir o que a criança tem a dizer a partir do brincar, do corpo em movimento e amparado por um sentido de comunidade.

Essa linguagem que a criança escreve pelo tempo infinito aí, ela é uma linguagem genialmente guardada no corpo. Não está na fala, não mora em um lugar específico, ela está gravada em todas as células de um corpo que se move. Eu sei essa linguagem embora eu a esqueça de vez em quando. Quando isso acontece, eu me afasto da criança, mas quando eu me lembro, eu me aproximo (CARRETEL CULTURAL, 2020).

Para Roquinho, um conhecimento essencial ao buscar um diálogo com crianças e jovens, é se lembrar da criança que foi. Conhecer essa linguagem por intimidade e saber dos

sonhos que ali estão postos, se torna essencial na busca por esse encontro. Do contrário, alerta para o risco de exercermos um poder ao nos reconhecermos apenas, no lugar de Mestre. “a gente precisa destituir desse lugar de mestre para aprender e estar junto da criança”. (PEDAGOGIA DO BRINCAR, 2020).

Não permitir que o sentido original da linguagem deste tempo se apague! Trazer para o centro dos seus conhecimentos de educador este saber que nasce do fato dele ter sido criança por longos anos da sua vida, e todo o conhecimento posterior, formal ou informal, organizar e fazer girar em torno de sua prática”. (ASTROLÁBIO, 2017).

Essa perspectiva, nos possibilita pensar os processos de aprendizagem na prática, no cotidiano, nas relações que se estabelecem, onde a centralidade está naquele que brinca. O que e como se brinca não parte de comandos dados por um adulto, mas da relação que se estabelece ao brincar. “O Brincante, para mim, soa como definição de alguém que observa, aprende, reflete e Brinca!!” (ASTROLÁBIO, 2017).

Sendo assim, a cultura do brincar é uma cultura do encontro, da criança com a outra criança, com o adulto em seu estar no mundo. Cada brinquedo ou brincadeira é um caminho para um conhecimento profundo sobre a natureza humana e a natureza que nos cerca. “A cultura da infância é como se fosse uma pedagogia, que inaugura conhecimentos elementares para o ser humano. Importante reconhecer essa força na ação dos meninos e pensar em como ela pode ser uma inspiração” (CRIANÇA E NATUREZA, 2019 s/p.).

A partir do brincar, Roquinho desenvolveu trabalhos em comunidades diversas, atuou com formação de educadores e atuou na Secretaria Municipal de Cultura de Belo Horizonte na década de 1990, período em que outros atores, que também “brincavam” na cidade se encontram formando um grupo de Brincantes. A partir desses encontros o brincar e a Cultura da Criança são assumidos como orientadores das políticas públicas de Belo Horizonte (ROQUINHO, 2020).

Atualmente Roquinho possui uma empresa, a Carretel Cultural, em que o brincar e a criança são condutores de suas ações. Por meio desse organismo presta consultoria e serviços no campo da cultura da infância. Esse trabalho é divulgado no site da Carretel Cultural onde ficam disponíveis materiais diversos como os trabalhos realizados, registros fotográficos, relatos e parcerias firmadas com pessoas e instituições que buscam no brincar um caminho para uma vida diversa, lúdica e simples de viver.

Entre seus trabalhos estão vídeos das series denominadas Menin@ Mestre, em que crianças ensinam, em pequenos vídeos, alguns brinquedos e brincadeiras. Na série “Sabenças populares”, traz senhores e senhoras que possuem um saber específico de suas comunidades, pois segundo Roquinho “Seguindo as crianças, vamos tomando ciência das pessoas que constituem a Comunidade: seus quintais, suas histórias, seus conhecimentos que, gradativamente, se apresentam e com elas e com eles, toda a Comunidade vai ganhando Identidade” (CARRETEL CULTURAL, 2020). Sobre o projeto Mestre Menin@ ele acrescenta,

Mestre Menin@ é uma série de pequenos vídeos que apresentam crianças e adolescentes como senhores e Mestres de uma Cultura! Uma Cultura que sugere à humanidade caminhos alternativos para se alcançar conhecimentos profundos. Conhecer com alegria, liberdade, movimento e quando possível, em meio à natureza. Conhecer Brincando! Já imaginaram uma pedagogia que acolha essa inspiração? Uma pedagogia que se faça parceira da Alegria, que convide o corpo a se erguer da inércia, caminhar em busca do conhecimento e que se faça irmã da Liberdade? São as Crianças que nos ensinam o caminho (CARRETEL CULTURAL, 2020).

Algo que é marcante em seu trabalho é compreender a criança como parte da comunidade, como sujeitos culturais detentores de saberes, nesse sentido, realiza o que denomina e compreende por “Fortalecimento de Vínculo Comunitário”.

Os Autos de Barquinhos nasceram nas águas do Santo Antônio que corta Maquiné/MG. As crianças, senhoras destas águas e de toda a Natureza da comunidade, quando convidadas a fazer Barquinhos da Natureza, logo se fizeram Mestras e Mestres. O "Auto de Barquinhos" se coloca como uma alternativa natural, para reunir comunitariamente mães, avôs, pais, tios e as crianças, em uma grande ciranda, que juntos, todos exercitam e fortalecem laços. (CARRETEL CULTURAL, 2020).

Ao longo dos anos Roquinho vem reafirmando o lugar da criança no mundo e o seu lugar de Brincante no campo, levando essa discussão para além dos encontros para brincar e aprender com as crianças. Na busca por possibilitar que outros sujeitos compreendam e vivenciem essas práticas, essa compreensão, ele tem compartilhado esses saberes através de mídias sociais próprias, como também estabelecendo parcerias ao participar de projetos, seminários, encontros, cursos, entre outros.

3.1 Um Olhar Brincante para as Políticas Públicas de Belo Horizonte

Em 11 de dezembro de 2020, Roquinho participou da Pré-Conferência Popular pela Primeira Infância, realizada por meio a Rede Nacional pela Primeira Infância. Um encontro virtual, parte de uma campanha realizada com candidatos a eleições municipais, com objetivo de criar meios para que os direitos da criança, saiam do papel e tornem-se realidade, por meio de políticas públicas integradas e intersetoriais. A Rede Nacional pela Infância, estabelece

articulação por todo o Brasil e Distrito Federal além, de contar com 260 organizações integradas. Nesse encontro denominado Cultura das Infâncias, que aconteceu no canal da Emergência Cultural, foi solicitado ao Roquinho que contasse, no sentido de inspirar novas práticas, como a temática da cultura da criança e do brincar interferiram e contribuíram na constituição das políticas culturais, na cidade de Belo Horizonte na década de 90 (CULTURA DAS INFÂNCIAS: PRÉ CONFERÊNCIA POPULAR DE CULTURA, 2020).

Roquinho ao recordar da relação do brincar com as políticas públicas, chama de início a atenção para o contexto político que o Brasil e Belo Horizonte estavam inseridos, um contexto de abertura democrática da década de 1990, em que o governo tinha diretrizes elementares que incluíam inversão de prioridades, descentralização e intersetorialidade, o que favoreceu a escuta da criança para a construção de políticas públicas na cidade (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020).

Com a vitória da coalisão partidária Frente BH Popular PT, em 1993, foi possível detectar inovações deflagradas pela Secretaria Municipal de Cultura, que vai configurar um novo modelo de gestão voltada para a garantia dos direitos sociais, se aproximando dessa maneira das camadas populares. O discurso que marcava a Frente Popular era uma campanha com imensa mobilização promovida pela militância política dos seus apoiadores e por movimentos sociais que se aproximavam da nova gestão. Assim a partir de 1993 alguns princípios básicos passam a nortear as ações do poder público municipal, ancorados na perspectiva da chamada Inversão de Prioridades e na Participação Popular. Tais princípios pressupunham, direcionamento dos investimentos públicos para áreas consideradas carentes em Belo Horizonte e expressavam a busca pela redução das injustiças a partir das políticas públicas (GUIMARÃES, 2010).

Esse cenário favorecia o fortalecimento do processo de descentralização administrativa da cidade de Belo Horizonte. Dessa maneira, como forma de promover a administração do recurso público por meio de um recorte territorial, a cidade foi dividida em 9 regionais administrativas, na tentativa de uma aproximação do poder público com os interesses e peculiaridades de cada uma dessas regiões, suas formas de ser e de viver, suas necessidades e ao mesmo tempo fazer com que suas diretrizes fossem implementadas, conforme a Lei nº 4158 de 16 de julho de 1985.

Mas foi em 15 de julho de 1993, a partir da Lei nº 6.352 que dispõe sobre a estrutura organizacional da administração direta da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que ocorreu

a criação da Secretaria Municipal de Cultura, na qual foram criados departamentos, diretorias e uma pasta específica para a área, fortalecendo a área cultural do governo do ponto de vista institucional.

Em razão da centralidade conferida à cultura no projeto de Governo Municipal é possível detectar um esforço institucional por parte da equipe que assume a Secretaria Municipal de Cultura em 1993. Tratava-se de delinear esforço institucional por parte da equipe que assumiu a Secretaria, explicitando sua base conceitual e operacional, que com o passar do tempo foram se consolidando a partir de um diálogo com representantes de movimentos sociais, artistas, formações, programas de incentivo e difusão cultural. (GUIMARÃES, 2010).

A renovação das políticas sociais proposta pela então Secretaria Municipal de Cultura se estruturava na perspectiva da democracia cultural, como vimos no capítulo anterior, o que gerou a necessidade de se compreender as diferentes culturas existentes em seu território, os modos de se organizar em torno do lazer, de produzir arte e de brincar. Surge um ambiente propício à escuta, à participação social, à produção cultural enquanto política pública, indo além do simples acesso à bens culturais. Dessa maneira são criados meios para que as manifestações culturais existentes no cotidiano dos bairros e regiões periféricas, expressassem a diversidade cultural da cidade como um todo.

Então a lógica de inversão de prioridades proposta pelo governo e que muita gente da Secretaria da Cultura pensou foi: opa! Então deve ser o tempo de escutar as crianças, já que a gente sempre foi ouvido por elas. Inverter talvez signifique isso, né! (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020).

Nesse contexto segundo Roquinho “já havia um movimento de Brincantes na cidade de Belo Horizonte que quem puxava era o Adelsin Murta, que brincava em Belo Horizonte com outras pessoas”. Era um período em que as ações aconteciam de forma isolada, através de oficinas de brinquedos e brincadeiras, onde os atores se faziam presentes nos festivais de cultura, encontros para brincar, dentre outros espaços em que a temática da infância era eixo das ações (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020).

Em 1986, Adelsin havia participado de um dos festivais de inverno que aconteceu em São João Del Rei /MG, cursando uma “Oficina de Brinquedo” ministrada por Lydia Hortélio. Esse Festival de Inverno acontecia pela organização de um grupo de professores da UFMG, e foi um espaço onde crianças e educadores podiam construir brinquedos, brincar e refletir sobre a cultura da criança. Em 1989, o evento aconteceu no Parque Lagoa do Nado. Hortélio conta

que notou a habilidade do Adelsin em construir brinquedos e a partir deste encontro se tornaram parceiros e amigos.

Um dia passado o susto de estar adulto, a gente descobre, outra vez, a maravilha de brincar. Comigo foi acontecendo devagarinho, com os meninos na minha rua, no recreio da escola onde trabalhava e teve confirmação numa Oficina de Brinquedos para gente grande no ano de 86. Lá a professora Lydia Hortélio me chamou a atenção para a cultura da criança, seus segredos e encantos. Desde então, minha vida é correr atrás de meninos e meninas para aprender brinquedos. (MURTA, 1997, p.2)

Adelsin pesquisava brinquedos construídos por crianças, e compartilhava essa experiência com pessoas como Roquinho e Faria introduzindo, dessa maneira, as pessoas a partir da prática social nos princípios apreendidos com Lydia Hortélio. Ele dessa maneira estabelecia uma ponte entre a teoria presente nas oficinas e formações ministradas por Lydia Hortélio e a prática do brincar na cidade de Belo Horizonte. Em seu livro *Barangadão* (1997) faz um relato sobre uma oficina que ministrou para educadores que trabalhavam em creche na região oeste de Belo Horizonte, em junho de 1991. Conta que no dia, chegou mais cedo na creche e ficou a observar as crianças brincando debaixo dos eucaliptos, hora girando as sementes como piorrinhas, hora as utilizando para jogar bolinha de gude. Os gravetos que caíam com o vento, utilizavam para construir casinhas, de uma maneira integrada uns com os outros e com o ambiente, ocupando dessa forma, aquele tempo disponível. Até o momento que uma professora reuniu as crianças para assistirem televisão, uma forma encontrada para poderem participar da formação. Contrário a essa perspectiva de formação, Adelsin propôs aos educadores que as crianças também participassem da oficina, sendo uma oportunidade para observar e aprender com as crianças (MURTA, 1997).

Segundo Roquinho quando a Secretaria Municipal de Cultura abriu diálogo com a sociedade e propôs a participação social, passou a acontecer uma articulação desses atores, que até então agiam de forma isolada no campo do brincar e que traziam a criança como centralidade, como era o caso de Adelsin.

E aí inaugurou-se um conjunto de pequenas práticas que inicialmente começaram com oficinas de brinquedos e brincadeiras em comunidades de periferia, onde as políticas públicas pretendiam chegar. Comunidades que enfrentavam problemas graves devido às condições sociais. A partir do brincar buscava-se estabelecer uma possibilidade de diálogo com o lugar, com as crianças e adultos que nunca tinham se estabelecido até então. Uma forma de entrada das políticas públicas que se voltava para esses lugares (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020).

Ao longo da gestão da Frente BH Popular, 1993 a 1996, aconteceu um redirecionamento do modo de governar adotado até então na capital mineira, constituindo um momento de transição entre culturas e práticas conservadoras e progressistas, em sintonia com o ideário do movimento pela reforma urbana e com as propostas do movimento por moradia. Foi um momento em que as políticas habitacionais estabeleciam um diálogo com movimentos sociais, que resultava em políticas para a área. No que consta a respeito das diretrizes sociais, visava desenvolver um processo permanente de educação popular vinculado às questões urbanísticas, ambientais e de regularização fundiária, de forma a preparar a comunidade para o uso adequado de serviços e equipamentos a serem implantados (BEDÊ, 2005).

Nesse período ocorreram as primeiras ações dos Brincantes em alguns assentamentos e Conjuntos Habitacionais, segundo Roquinho as primeiras ações foram no Mariquinhas, depois numa série de outros conjuntos como Zilah Spózito. Após esse movimento de estabelecer um diálogo com comunidades a partir das crianças, se apropriando do brincar enquanto linguagem, estabelecia-se um vínculo comunitário e a entrada das políticas acontecia, com as pessoas compreendendo que as relações devem ser dialógicas, com a participação das crianças, dos jovens e de todos os interessados por tais políticas. Após esse movimento desenvolvido junto aos conjuntos habitacionais, ocupações e comunidades periféricas, ocorreu uma inversão, em que os brincantes passaram a se encontrar com a comunidade no interior da estrutura pública, no caso o Parque Lagoa do Nado (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020).

O Centro Cultural Lagoa do Nado vendo aquele movimento, chama o Adelsin Murta e institui uma oficina regular como programação do Centro Cultural. E essa oficina era de brinquedos e brincadeiras. Então o Centro Cultural Lagoa do Nado inaugura essa prática de chamar a cidade para brincar (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020).

O Centro Cultural Lagoa do Nado foi o primeiro Centro Cultural de Belo Horizonte e resultado de um processo de mobilização popular na luta por essa área ambiental, frequentada à época pelos moradores da região, como espaço de lazer. As pessoas tomavam banho na lagoa, pescavam, contemplavam a paisagem, se relacionavam com aquele lugar. Foi criado dessa forma o Centro Cultural dentro de um parque-reserva ambiental do Município. Durante o processo de reivindicação por essa área, a Associação Ecológica e Cultural Lagoa do Nado, criada na década de 1970, exerceu apoio fundamental no processo de implementação do Parque, que veio a se estruturar administrativamente somente em 1992, como unidade externa da Secretaria Municipal de Cultura. Tornou-se, portanto, referência por sua articulação entre os

movimentos sociais e o poder público, apoiando e inspirando outras iniciativas que pautavam esses espaços de produção e fruição da cultura (GUIMARÃES, 2010).

Em algumas regiões da capital, a presença de associações comunitárias e culturais foi marcante, particularmente na década de 1990, para o processo de implantação e funcionamento dos equipamentos culturais, com destaque para a Associação Cultural Ecológica Lagoa do Nado, e para o Centro de Ação Comunitária Vera Cruz, e também para a atuação de lideranças comunitárias no caso do Centro Cultural São Bernardo (GUIMARÃES, 2010).

A partir do governo de Patrus Ananias de Souza (1993-1996), pode-se assinalar o avanço no projeto de implantação dos Centros Culturais, por intermédio do processo de criação de uma institucionalidade no campo da gestão cultural, adotado pela Secretaria Municipal de Cultura. Nesse cenário a implantação dos Centros Culturais se tornava um mecanismo da descentralização da cultura e ao mesmo tempo um local de produção cultural, próximo ao cotidiano da população e que por sua vez trouxe suas especificidades nesse processo. O processo de qualificação do Orçamento Participativo, continuou a acontecer nos governos de Célio de Castro (1997-2002) e Fernando Pimentel (2002-2008), mantendo as diretrizes para a implantação dos centros culturais, o que contribuiu para que diversos atores se apropriassem dessa necessidade e reivindicassem esse espaço de produção cultural. A diretriz de implantação de Centros Culturais, em cada região da cidade, foi ganhando visibilidade, e, assim, pautou de forma mais eficaz as discussões do Orçamento Participativo (GUIMARÃES, 2010). Além de contribuir com a participação da sociedade nas tomadas de na visão de Roquinho:

A implantação dos Centros Culturais passou pelo Orçamento Participativo e a cada abertura de um centro comunitário aprovado pelo orçamento participativo, tem um Brincante ou dois contratados para sua equipe. Passou a ser um trabalhador reconhecido pelo seu nome. Até hoje todos os Centros Culturais têm um ou dois Brincantes contratados (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020).

É importante apontar que a Secretaria Municipal de Cultura procurava caracterizar o Centro Cultural como espaço de participação, democratização e difusão da produção artístico-cultural da cidade, sendo que, sua implantação decorreria do trabalho desenvolvido pela própria secretaria em parceria com as Administrações Regionais. De 1993 a 2008, foram criados quatorze Centros Culturais Locais e um Centro Cultural Central. Seriam considerados Centros Culturais os locais, e Centros de Cultura, os da Lagoa do Nado e o Central (Centro de Cultura de Belo Horizonte). Essa distinção serviu para delinear a configuração dos centros culturais locais, na medida em que esses se inseriram na perspectiva denominada de descentralização cultural adotada pelos órgãos da área cultural e responsáveis pela política pública. Ainda

segundo o autor ao fazer uma avaliação dos programas e projetos desenvolvidos pelos vários Centros Culturais percebeu-se a condução de uma diretriz que contemplaria os chamados direitos culturais, não só como um direito de fruição dos bens culturais, mas como um direito à produção de bens culturais. (GUIMARÃES, 2010).

Nessa direção, os centros culturais foram se configurando em espaços das mais variadas formas de produção e criação cultural, de diálogo, de mobilização social e política, em que o brincar e a infância passam a ser contemplados, a partir da atuação dos Brincantes. Nesse sentido, ocorre um processo de valorização da cultura da infância, assim como, do processo de produção e criação cultural, própria da criança, oriundo das experiências cotidianas junto à própria comunidade.

3.2 Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente

No processo de consolidação das políticas culturais em Belo Horizonte, os Centros de Referência (como o “Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente” e de “Referência do Audiovisual”) se constituíam em equipamentos complementares aos Centros Culturais, na formulação e consolidação das chamadas políticas setoriais. Os centros culturais centrais situaram-se na região central da cidade, como foi o caso do Centro Cultural de Belo Horizonte, criado em 1998. Os centros culturais regionais, considerados de grande porte, foram aqueles localizados nas diversas regiões administrativas da cidade para atender a vários bairros, como foi o caso do Centro Cultural Inter-regional Lagoa do Nado (GUIMARÃES, 2010).

Segundo Roquinho a criação do Centro de Referência da Cultura da Criança e do Adolescente, possibilitou que o brincar e a noção de cultura da criança se configurasse enquanto política intersetorial na Prefeitura de Belo Horizonte, uma vez que ele passou a ser espaço difusor de ideias e experiências relacionadas ao brincar. Gil Amâncio uma pessoa envolvida com as questões relacionadas à cultura e havia tido uma experiência na Alemanha e percebido um movimento no qual as crianças interferiam na lógica de se pensar a cidade onde elas viviam. A partir da Secretaria Municipal de Cultura, ele propôs à prefeitura de Belo Horizonte, a instituição de um Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, espaço que passaria a aglutinar diversos atores em torno da criança, e do brincar (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020).

O processo de formação do Brincante e educador cultural por Gil Amâncio, segundo Santos (2008) teve uma ação efetiva na cidade de Belo Horizonte, com a constituição desse campo do brincar. Ao ser convidado a compor a equipe de profissionais da então Secretaria de Cultura de Belo Horizonte, teve a oportunidade de propor a criação de espaços para brincar como é o caso do Centro de Referência da Criança e Adolescente.

O Centro de Referência, a idéia [sic] era propor um lugar em que fosse realçado o papel do brincar na vida da criança. Neste espaço, nós buscamos identificar e registrar diversos tipos de brincadeiras, brinquedos tanto quanto um modo de viver a partir da criança. O seu olhar sobre o mundo e como isso entra na escola (SANTOS, 2008, p.80).

Ao promover um diálogo com a sociedade, em torno do brincar na cidade de Belo Horizonte, Gil Amâncio convidou Lidya Hortélio, pesquisadora da cultura da infância, musicista e que realizava um trabalho no campo do brincar na Bahia, visando fortalecer o debate em torno do que seria o brincar na vida da criança. Momento em que ela passou a vir a Belo Horizonte com frequência. Gil apresenta uma concepção de brincar a partir dos encontros com Lidya Hortélio nesses termos:

Eu tomo o brincar na vida da criança não como algo de caráter utilitário, como a escola acaba reduzindo a questão da brincadeira na vida dela. Eu vejo como um fazer que lhe permite explorar as suas possibilidades, conhecer o mundo. Eu sempre me incomodei quanto à maneira que a escola trabalha com a questão da arte: teatro, música, brincadeiras, de modo geral. Tudo é reduzido. Trata-se somente de um caminho “mais prazeroso” para aprender. Isto é uma apropriação indébita! Além disto, o padrão que é imposto não é brasileiro. No sentido de incluir e valorizar as brincadeiras ligadas aos africanos, aos indígenas. Se por acaso entra este tipo de música, nunca vai ser segundo a metodologia que eu aprendi com o Seu Raimundo Nonato. Vai ser via a partitura e tal. O samba, o maracatu, os cantos, a dança do Congado, o frevo não encontra espaço. O interessante é que com estas experiências, como as que conheci neste encontro com a Lidya, em mim foi se consolidando um modo de pensar a partir do que passei a chamar de cultura da criança e de cultura do africano. Modos de viver que me ajudam a ler o mundo, a pensar os meus trabalhos (AMÂNCIO apud SANTOS, 2008, p. 79).

A implantação do Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente desencadeou uma série de ações e políticas públicas em torno dessa temática, no que tange a cidade, percebendo segundo esses relatos, a busca por uma aproximação com as crianças enquanto sujeito cultural. Esses modos de pensar e de viver, resistem aos processos de educação hegemônicos, da transmissão cultural e da universalização da cultura, dentre outras formas de colonialidade. Essa concepção de cultura da criança é aprofundada a partir do Centro de Referência da Cultura da Criança e do Adolescente, e articulada enquanto política pública nos centros culturais (SOUZA,1995).

Segundo Roquinho (2020), “Adelsin vai para dentro desse Centro para pensar as práticas pedagógicas e os conteúdos, e Gil é gestor e idealizador do Centro”. Adelsin que morava em

Belo Horizonte, já havia estabelecido uma parceria com Lydia Hortélio a partir do brincar, e, portanto, a sua prática cotidiana junto aos demais Brincantes possibilitava uma construção coletiva do conhecimento, ao realizar essa ponte, com as ideias fomentadas por Lydia Hortélio. Foi um exercício de experimentações teórico-práticas que se institucionaliza e se tornaram mais intensas com a chegada de Adelsin.

A implantação do Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente estava inserida num amplo programa prioritário da prefeitura de Belo Horizonte, denominado “Criança Cidadã”, que envolvia toda a administração numa ação conjunta, propondo um trabalho de dupla face: com as crianças, servindo de referência de formas de expressão de qualidade, nas mais diversas áreas e para os adultos ligados à infância, funcionando como um centro de documentação e de experiências em torno da produção para e com as crianças (SOUZA, 1995).

Percebe -se que a proposta ensejava um processo de conhecimento, escuta, pesquisa e registro junto às crianças, em suas diversas expressões e brincadeiras, proporcionando que as reflexões e práticas fomentadas pela Secretaria Municipal de Cultura, fosse se tomando uma dimensão municipal, a partir do diálogo com outros setores. Isso amplia a potência do brincar como necessidade humana, como linguagem e caminho natural, através do qual, as crianças se relacionam com o mundo, aprendem, produzem conhecimentos. Nesse sentido, as ações pressupunham a legitimidade do saber advindo das culturas da infância. “O Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente surge como um espaço pioneiro onde a criança vai encontrar a confirmação do que ela sabe intuitivamente” (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020).

O Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, tinha como objetivo valorizar e incentivar a cultura infantil em todas as suas manifestações, constituindo-se em um espaço de convívio criativo entre crianças e adolescentes de contextos socioculturais diversos. Promovia a capacitação e o aprimoramento de educadores sociais e de agentes culturais, criando um banco de dados com imagens e informações sobre o universo cultural de crianças e adolescentes do mundo inteiro. Visando atender estas questões, o Centro de Referência da Cultura da Criança e do Adolescente desenvolveu, em 1995, o Curso de capacitação e aperfeiçoamento, ministrado por Adelsin Murta, especialista no trabalho com crianças e Alessandra de Moraes, videomaker. Este primeiro curso objetivava discutir o universo infantil a partir da própria criança e da sua relação com o mundo.

Realizado de 04 de agosto a 13 de dezembro de 1995 foi dirigido a agentes culturais e educadores, este curso ofereceu 60 vagas em duas turmas, que foram preenchidas por pessoas de Belo Horizonte, Contagem e Vespasiano. Os 51 excedentes participariam do próximo módulo a ser iniciado em fevereiro de 1996 (SOUZA, 1995, p.45).

Segundo Roquinho já havia em Belo Horizonte um movimento de Brincantes pela cidade atuando e esse movimento passa a ocupar o Centro de Cultura da Criança e do Adolescente. Lydia Hortélio começa a vir a Belo Horizonte com frequência, momento em que se começa a estabelecer uma série de princípios em torno da cultura da criança, que passam a orientar as ações da Secretaria Municipal de Cultura. A partir do Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente as reflexões e práticas dos Brincantes se disseminavam para os centros culturais, retornando e gerando mais reflexão e troca de conhecimento sobre as experiências práticas que os educadores e brincantes realizavam em se dia a dia (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020).

Os encontros com Lydia Hortélio foram marcantes ao trazer para o debate a pesquisa com a criança e o registro de brincadeiras. Prática que fazia parte de sua própria história, pois realizou uma longa pesquisa em que encontrou mais de 600 brinquedos cantados, em Serrinha, interior da Bahia, cidade onde morava. Hortélio questiona o processo de ensino, pois segundo ela, apesar de baseado em métodos europeus, é possível compreender e ensinar, a partir de uma aproximação com a cultura brasileira, compreendendo sua própria realidade. Nesse sentido, “ao se redescobrir a infância, o Brasil tem tudo para encontrar o seu caminho, direcionar força e poder, pois possui uma vasta cultura popular” (HORTÉLIO, 2014, p.23).

Nesse sentido, a formação de educadores e Brincantes, chama a atenção para o fato de que este é um trabalho de conscientização da origem e dimensões da cultura Brasileira, sendo necessário desfazer o lugar comum de que a brincadeira é meio de ensinar conteúdo, é, pois, necessidade de crescimento humano em sua totalidade (HORTÉLIO, 2014).

Dessa maneira, a perspectiva de democracia cultural, proposta pela Secretaria Municipal de Cultura, encontra eco nas ações empreendidas pelos Brincantes em torno da cultura da criança. Reconhecer a criança em suas culturas e o brincar como linguagem, presente em todas as culturas, passa a fazer parte das ações do governo, no delineamento dos espaços culturais da cidade. Essa perspectiva permite um questionamento dos paradigmas dominantes, repensar o lugar do brincar nas práticas educativas.

A partir do Centro de Referência da Cultura da Criança e do Adolescente se inicia um processo de produção de conhecimento, registro, pesquisa com crianças e suas experiências e saberes, extrapolando a Secretaria Municipal de Cultura, permeando outras Secretarias e setores da sociedade. Segundo Guimarães (2010) acontecia uma articulação da política cultural promovida pela Secretaria Municipal de Cultura com a política da saúde, política habitacional, tal como sua participação em órgãos colegiados municipais: do Meio Ambiente, do Idoso, da Mulher, da Criança e do Adolescente e da Comissão de Política Urbana. Esse fato possibilitou que o brincar e a concepção de cultura da criança, que se consolidava no Centro de Referência da Cultura da Criança e do Adolescente, se estabelecesse em diálogo com as demais políticas públicas.

Representantes de todas as Secretarias migraram para o Centro, a Educação tinha um representante, a Assistência Social tinha, eu era o representante da Cultura nesse centro. E todos então iam até o espaço do Centro Cultural, bebiam de uma reflexão sobre a infância, sobre essa linguagem universal da infância que é o brincar. Levavam essas reflexões para a prática e voltavam (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020).

Os projetos de atendimento à criança e ao adolescente foram discutidos e desenvolvidos em conjunto com o Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, dentro da concepção de criança enquanto sujeito cultural, sendo que a prioridade destes projetos, à época seria a formação de agentes culturais que trabalhassem com crianças nas suas comunidades. Cada projeto era adequado ao contexto específico de cada localidade, levando em consideração a diversidade cultural existente no município, a partir da escuta e do diálogo com diferentes atores, buscava-se uma construção conjunta. Esse documento ressalta ainda que o Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, desde 1993, foi pensado como coordenador de políticas para esses segmentos em toda a Prefeitura de Belo Horizonte (SOUZA, 1995).

Enquanto coordenador das políticas para a infância o Centro de Referência da Cultura da Criança e do Adolescente estabeleceu um diálogo com as instâncias de governo, Secretarias, espaços de debates e participação social, como o caso do Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, do qual Roquinho era representante.

O conselho funcionava da seguinte forma: cada Secretaria que estivesse ali representada discutia os princípios e estratégias de fortalecimento dos direitos das crianças e adolescentes na cidade. Isso virou um caldeirão que fervia, disso nasce um conjunto extenso de políticas e ações que foram apoiadas e depois de políticas que o próprio governo propõem para a cidade (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020).

Esse lugar ocupado pelo Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, de coordenador da políticas para a infância, possibilitou que as experimentações e princípios desenvolvidos nesse espaço a partir das reflexões e práticas relacionadas à cultura da criança, alcançassem outros espaços de produção de conhecimento e de atuação com crianças, ampliando o entendimento da infância no agora, no seu fazer cotidiano, em que o brincar se configurou enquanto linguagem, a partir da qual as crianças escreveram as suas histórias no mundo. Mais que uma forma de se educar e garantir a ordem social, uma possibilidade de produção cultural, questionamento e resistência.

3.3 As Ações Regionalizadas, O Programa Arena da Cultura e o Circuito Cultural – Fomento, Escuta e Produção Cultural: Brincar para além da Infância

Nesse contexto de renovação das políticas a Secretaria Municipal de Cultura iniciou um processo de mapeamento do panorama cultural da cidade, e juntamente com as Administrações Regionais da Prefeitura de Belo Horizonte, deu início às chamadas ações regionalizadas ou descentralizadas, guiadas pelos chamados direitos culturais. Nessa fase inicial, foram realizadas várias atividades periódicas para cada uma das nove regiões da cidade nas quais a perspectiva do direito à criação se acentuava. Esse movimento foi direcionado, também, para a coleta de dados e informações para a definição de locais em que poderiam ser criados os centros culturais, previstos na Lei Orgânica do Município de 1990 (GUIMARÃES, 2010).

Por meio da coordenação do “Departamento de Ação Cultural” da Secretaria Municipal de Cultura, juntamente com o Centro Cultural Inter-regional Lagoa do Nado, foram realizadas as primeiras “ações regionalizadas” que adquiriram importância no contexto da criação dos novos Centros Culturais e conseqüentemente de novos espaços de atuação dos Brincantes. Segundo Guimarães (2010), as “ações culturais regionalizadas”, por meio de programas e projetos, de articulação dos movimentos locais e regionais, foram considerados pelo setor cultural do governo como fundamentais, para a política de criação desses equipamentos culturais, em várias regiões da cidade. Nesta direção, pode-se considerar a inserção da proposição de implantação dos centros culturais no mecanismo do Orçamento Participativo, como um movimento que envolveu o órgão gestor da área cultural, seja na consolidação das diretrizes prioritárias, seja no trabalho desenvolvido pelas ações regionalizadas. Ocorreu um

impulso para a criação desses equipamentos culturais por meio da realização de projetos artístico-culturais em várias regiões da cidade.

O Programa Arena da Cultura, se estrutura em 1998, oferecia oficinas e cursos de “formação de agentes culturais ou de mobilização social” e, posteriormente, estendidas para os chamados “produtores culturais”. No caso destes, o curso dava ênfase, também, aos conteúdos relacionados aos mecanismos de captação de recursos, e à elaboração e administração de projetos, e, portanto, visava o acesso de artistas e grupos culturais locais e demais interessados aos processos de funcionamento das leis de incentivo. Segundo Guimarães (2010) existia uma progressiva procura por parte da Secretaria Municipal de Cultura para que se atingisse um equilíbrio entre as leis de incentivo fiscal, em que o mercado exercia mais controle, e as leis municipais criadas para promover a produção cultural, buscando ainda a criação da identidade da BH Cultural.

Nesse período, segundo Patrus Ananias a Secretaria Municipal de Cultura deu início a um amplo projeto de conhecimento, sistematização e divulgação das informações geradas pelo setor cultural em Belo Horizonte e ao programa de estímulo à profissionalização dos produtores culturais. O projeto intitulado Programa de Incentivo à Cultura (PINC) lançou as bases de aproximação da Secretaria Municipal de Cultura com os setores culturais em uma perspectiva econômica, reconhecendo a importância da cultura como geradora de mercado (SOUZA, 1995).

Segundo Roquinho, Belo horizonte tinha uma Lei de incentivo à cultura⁴, lei de fomento, mas quem acessava essa lei não eram os grupos periféricos e marginalizados.

Quando se pensava em inverter a prioridade, Sonia Maria Augusto, Geraldo Ezorg e Abilde agiram imediatamente: vamos pensar um processo de formação que vai pra dentro das comunidades de Belo Horizonte, para as lideranças culturais se informarem e aprenderem verdadeiramente como que eles vão refletir sobre sua realidade, elaborar o seu projeto e acessar recurso para fazer esse projeto e fortalecer o que é de importante ali naquele lugar (ROQUINHO, 2020).

Segundo Ferreira (2016) em 1995 iniciam-se as primeiras ações desenvolvidas no Centro Cultural Lagoa do Nado, conduzidas pelo diretor de teatro Marcos Vogel. Este primeiro processo de formação artística abarcou oficinas de capacitação artística na área de artes cênicas e a cultura popular, provocando no período de três anos um grande desdobramento de outros

⁴Lei nº 6.498, de 29 de dezembro de 1993, que dispõe sobre o incentivo fiscal para a realização de projetos culturais no âmbito do Município e dá outras providências.

segmentos, ampliando as demandas e multiplicando os resultados. Esse ato de estimular, constatar, valorizar, ensinar e aprender provocou um estado de reconhecimento e autonomia dos sujeitos envolvidos. Sônia Augusto, então gestora Pública, afirmava que a Secretaria Municipal de Cultura naquele momento, através de sua diretora de Ação Cultural, representada por Abilde Maria da Silva Carneiro, garantiu a permanência do produtor Marcos Vogel, para o encaminhamento definitivo e estruturação do programa Arena da Cultura. Então a secretária convidou o coordenador Marcos Vogel para formulação e coordenação do Arena da Cultura.

Essa colaboração de artistas, gestores e produtores culturais gerou reflexões e aprendizagens relacionadas aos conteúdos das capacitações, cursos e oficinas, assim como, relacionadas às peculiaridades e diversidade cultural existentes na cidade. Essa colaboração possibilitou às pessoas das diversas regiões da cidade se reconhecerem enquanto artistas e produtores culturais, conhecer e reconhecer meios de se inserir e transitar no campo da produção artística e cultural, de acordo com os seus próprios interesses.

Ferreira (2016) ao realizar uma investigação sobre o Arena da Cultura e os programas destinados à promoção cultural, afirma que a partir da apropriação dos resultados das oficinas de formação e capacitação desenvolvidas, era possível reconhecer que os gestores começaram a se posicionar de forma mais crítica, para atuarem em conjunto com a comunidade. Esta ação cultural propiciou a escuta das necessidades solicitadas pela comunidade, de forma a mapear e constatar esses dados em todas as regionais. Neste momento, o Centro Cultural Lagoa do Nado passa a ser referência principal das ações culturais, com continuidade para a criação coletiva através dos seminários, oficinas de capacitação e formação de artistas e cidadãos interessados no fazer artístico e também na promoção de apresentações de grupos de artistas para sua qualificação. Para Roquinho:

Foi possível perceber que em uma gestão foi isso e no ano seguinte o Arautos do Gueto aprovou seu projeto, no Alto Vera Cruz nasceu o grupo Meninas de Sinhá, no Barreiro um grupo do teatro também aprovou, daí isso virou uma constante. Os grupos da periferia começaram a trocar esse conhecimento. No Centro de Referência da Cultura Popular Lagoa do Nado eles se reuniam pra trocar esse conhecimento e aí muitos grupos começaram a acessar e ascender e isso fez uma revolução em Belo Horizonte (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020).

Dentre as produções culturais e grupos que surgiam, Roquinho teve uma relação especial com a constituição do grupo Meninas de Sinhá⁵. Segundo ele, Dona Valdete, grande liderança do Alto Vera Cruz, chamou-lhe, em uma ocasião e ao chegar na comunidade, ele relata, “Dona Valdete me perguntou o que nós vamos fazer: daí eu propus começar brincando e depois ver para onde iríamos. Ela falou vamos então. A primeira brincadeira que fizemos então foi: oh que noite tão bonita, oh que céu tão estrelado, quem me dera eu ter agora, o meu lindo namorado” (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020).

Roquinho contou que essa era uma das cantigas presentes nas serestas realizadas no Alto Vera Cruz.

Foi ela mesma dona Valdete quem cantou essa cantiga, e nós nunca mais paramos de cantar. Semana passada mesmo nos encontramos e uma menina cantou uma cantiga que eu nunca tinha ouvido. Então essa possibilidade de inverter as prioridades e ouvir quem não falou ainda, ouvir quem fala menos, a criança, a periferia, é chegar ao céu, porque aí você ouve, sei lá: siriri pomba voou, você vai eu também vou, você vai lavar a roupa e eu vou ser seu aparador. Outro: estava na estação, quando o meu amor chegou, o vento deu na roseira o salão encheu de flor. E a chance da gente ouvir essas vozes. Como que a gente pode passar a nossa existência desconsiderando essas melodias. E é isso que está pronto pra ser ouvido, quando a gente cutuca um pouquinho isso tudo brota, a criança canta, o corpo da criança fala, essas mulheres todas esperando pra dizer, muitos homens cantam, dançam, falam e sabem seus ofícios. Esperando pra fazer parte de uma cidade, né uma cidade inclusiva. (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020).

⁵ Grupo Meninas de Sinhá – projeto “onde mulheres em situação de vulnerabilidade social encontram por si mesmas, um objetivo enriquecedor de importância inestimável para suas integrantes, que, comprovadamente foram transformadas por esta atitude sociocultural, formada por Valdete Cordeiro”. Daqui do Alto, Youtube, 20 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ViKUBIADfnw&t=44s>, Acesso em: 30 de outubro de 2021.

Roquinho trabalhava na secretaria municipal de cultura quando passou a encontrar com o Grupo Meninas de Sinhá. Ele realizava pesquisas sobre o brincar e sobre brincadeiras cantadas, o que gerou uma proximidade com o Grupo uma vez que tais brincadeiras se faziam presentes na memória e nos versos cantados por elas. “estabeleceram uma dinâmica, onde as meninas de sinhá ficavam na incumbência de resgatar as cantigas na memória, para posterior registro que era realizado nesse encontro, toda semana. Assim, ele montou uma apostila com as canções e nós fomos gostando disso” (SANTOS, 2008, p.59).

Eu gostava muito de cantar. Toda vida eu queria ser cantora. Foi uma coisa que eu não consegui realizar na minha vida, mas que agora eu consegui realizar. Quando a Valdete falou comigo pra eu levar cantigas de roda, foi uma coisa maravilhosa. Eu lembrei da minha terra que é Itabira e lá nas noites lindas de luar a gente sentava no terreiro com as senhoras casadas e cantava. Era muito bom. O Roquinho foi muito importante para a gente. Ele trazia uma energia muito boa. Ele tinha paciência. Eu pensava como que um rapaz jovem ia ter paciência com a gente, já de idade? E ele tinha, viu? Ele é muito maravilhoso. A gente tem de reconhecer as coisas e ele ajudou demais o grupo a subir (SANTOS, 2008, p.59).

Em todo seu percurso histórico e artístico, o Grupo Meninas de Sinhá contou com o diálogo e a troca de saberes com diversos profissionais como músicos e cantores “(Gil Amâncio, Carlinhos Ferreira, Felipe Cordeiro, Gal Duvalle, Flávio Renegado, entre outros), um figurinista, uma atriz (Dedé Miwa), alguns produtores culturais (Marcela Bertelli, Patrícia Lacerda e outros), um educador e pesquisador de brincadeiras populares (Roquinho), entre tantos outros”, segundo Borges (2019, p.15).

Nesse ambiente de aprendizagem, assim como aconteceu com o grupo Meninas de Sinhá, outros grupos e sujeitos foram encontrando possibilidades de engajamento, de apropriação dos meios de se organizar e expressar suas culturas. Essas brincadeiras, que revigoraram a memória lúdica da infância das Meninas de Sinhá, foram o ponto de partida para a formação do grupo artístico, que se apresentava cantando e dançando em diversos eventos locais e nacionais e, ainda, com participações internacionais no Festival Brave na Polônia, em 2012 e 2018 (BORGES, 2019).

Dessa forma ao resgatarem as cantigas, as memórias de infância, o brincar de roda, o jogo de verso, as mulheres do Grupo Meninas de Sinhá “passam a olhar pra infância delas não com saudosismo, mas pra viver e resolver os problemas que surgem, uma forma de viver a vida”, é o que afirma Gil Amâncio no vídeo “Daqui do Alto” (MENINAS DE SINHÁ, 2018). Percebe-se, nesse projeto o Lúdico enquanto expressão humana de significados da/na cultura, se manifesta a partir do brincar, representando uma oportunidade de (re)organizar a vivência e

(re)elaborar valores estruturados sob a ótica do capitalismo, em que o Lúdico é relegado a infância e a determinadas manifestações culturais como jogos, brincadeiras, festas entre outras (GOMES, 2004).

As ações promovidas pela Secretaria Municipal de Cultura, para além da difusão e divulgação da cultura, foi assumida na perspectiva da democracia cultural, possibilitando aos sujeitos uma participação nas políticas municipais de cultura. Ao criar meios e instrumentos que possibilitaram esse engajamento, foi potencializada a produção artística e cultural na cidade, a partir dos próprios referenciais desses sujeitos, atravessados por sua vez, pelas diretrizes da Secretaria Municipal de Cultura.

Então você se forma com uma experiência real. Ganha um certificado, eu vou lá, vem o Adelsin, Lídia, pra ajudar as pessoas que tem dentro delas a maior informação necessária pra compreender essa cadeia que é de ter sido criança e aí você se encontra com a sua informação para construir junto com elas possibilidades de ampliar a percepção desse universo. O universo que é a infância em suas várias dimensões e culturas. (ROQUINHO, 2020).

Nesse sentido, a noção de cultura da criança, que perpassava as diretrizes da Secretaria Municipal de Cultura, a partir de Brincantes como Gil Amâncio e Roquinho, em nível de governo, dentre outros atores, se materializava a partir do brincar, enquanto uma linguagem da infância, porém guardada ou ainda viva no corpo de todo adulto. E dessa maneira, essa linguagem, essa forma de viver, em que a liberdade, fruição, diálogo, produção cultural, aponta caminhos que resistem a uma racionalização das relações sociais, a ênfase na produção da força de trabalho e reprodução social.

Se permitir brincar novamente, se aproximando da criança que foi recuperando a dimensão Lúdica no seu fazer diário e na prática educativa, na produção cultural e artística, abre possibilidade de se questionar os processos de Colonialidade, de ruptura adulto/criança, pensar/agir, humano/natureza. Recuperar a esperança a partir de um olhar sensível, criativo e livre para a inserção no mundo. Ao considerar os aspectos lúdicos da vida, a educação e a pedagogia só fazem sentido se for para a liberdade, se engajando nas diversas formas de resistir e lutar contra a os mecanismos de silenciamento, de exploração e de controle.

Na perspectiva da democracia cultural, segundo Botelho (2001), que subsidiou as ações da Secretaria Municipal de Cultura, foi possível perceber a ampliação do universo de falas e linguagens, através do qual se manifesta a diversidade cultural. O brincar e o brinquedo, para além do consumo ou sua aplicação para fins utilitários, transbordou a infância, se configurando

em uma linguagem e possibilidade de produção cultural. Linguagem que abrange o corpo, o movimento, os sentidos pouco requisitados na linguagem escrita, racional.

Nesta direção, o Programa Arena da Cultura ocupou um lugar paradigmático nas ações político-culturais, a partir de 1998, passando a ser considerado um dos grandes eixos norteadores das práticas culturais regionalizadas (GUIMARÃES, 2010). Relacionado ao campo de atuação Roquinho observa:

que quando você passa por um Centro Cultural e vai para um segundo nível, você migra para o Arena da Cultura, é diplomado, é uma escola livre de artes e tem diploma. Lá dentro da escola tem a memória e patrimônio, o que temos? cultura da infância, brinquedos e brincadeiras (EMERGÊNCIA, 2020).

Como veremos no próximo capítulo, o Arena da Cultura se consolidou em 2014 na escola Livre de Artes, responsável hoje pela formação de novas gerações de Brincantes, contando ainda com a participação, de pessoas como Roquinho, Mestre Faria, Gil Amâncio, dentre outros Brincantes, nos processos de formação e nas oficinas realizadas. Pode se constatar que hoje a Escola Livre de Artes, em se tratando de política pública, seria um fio condutor dessa história, onde a criança pode ser compreendida enquanto sujeito cultural. Assim, outros atores puxam esse fio, por meio de pesquisas que se aprofundam, na atividade profissional, e na continuação dessas reflexões a partir de espaços de produção de conhecimento como é o caso também do Festival de Piões, Piorras e Carrapetas, que veremos mais detalhadamente também no próximo capítulo.

Roquinho que já estava envolvido com o brincar e com a cultura da criança, em sua atuação enquanto pesquisador e técnico na Secretaria Municipal de Cultura, construiu uma trajetória a partir do brincar e das memórias de infância, na cidade de Belo Horizonte. As reflexões no Parque Lagoa do Nado, no Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, as ações e formações promovidas pela Arena da Cultura, o encontro com movimentos sociais, lideranças comunitárias e artistas, como explicitado na experiência com o Grupo Meninas de Sinhá, abordou a cultura da criança, como possibilidade de ser e estar no mundo.

Roquinho propôs à Secretaria Municipal de Cultura nos anos de 2000, 2001 e 2002, a criação do Festival de Piões, Piorras e Carrapetas, que retomaria a discussão em torno da cultura da criança, promovida através da criação do Centro de Referência da Cultura da Criança e do

Adolescente na década de 90, dos encontros no Parque Lagoa do Nado e Centros Culturais, e das ações do Arena da Cultura, numa perspectiva de ocupar a cidade e os espaços culturais, com essas crianças no exercício do brincar.

O Festival Nacional de Piões e Carrapetas era um festival que colocava a criança no centro e chamava a cidade e o Brasil para dialogar com aquela criança. Aí vinha, Antônio Nóbrega, Maria Amélia da Casa Redonda, Lydia Hortélio, vinha gente do Brasil inteiro, e passavam 15 dias, experimentando reflexões e brincando. Aí vinham os gestores para brincar, para refletir, pra ver a criança e olhar e aprender com as crianças. Lydia vinha sempre pra afirmar o elementar que eram os princípios pra gente não esquecer dos princípios que gradativamente foram migrando para dentro das pessoas. e quando você assenta princípios e aí você expressa coisas relacionadas com aquilo que você expressa são princípios. Quando você pensa uma política pública e sua forma de expressão está conectada com os princípios ela é maravilhosa. Então Belo Horizonte ganhou esse festival. (EMERGÊNCIA CULTURAL, 2020).

Nesse sentido o Festival de Piões, Piurras e Carrapetas, surgiu como uma necessidade de retomar as discussões em torno da cultura da criança, do Brincar enquanto linguagem da infância, por onde as crianças realizam a escrita de suas histórias, considerando uma urgência, estarmos juntos às crianças na garantia do direito de ser plena, feliz e reconhecida em suas culturas.

ROQUE ANTÔNIO SOARES JR: O ROQUINHO E A HISTÓRIA DOS FESTIVAIS DE PIÕES, PIORRAS E CARRAPETAS

O Festival de Piões, Piorras e Carrapetas, uma Ação da Secretaria Municipal de Cultura, proposta por Roquinho, vislumbrava que a temática da cultura da criança, fosse fomentada a partir de uma série de encontros intersetoriais, palestras, trocas de experiências e brincadeiras. Esta Ação dos Festivais permite compreender os princípios que nortearam as ações dos Brincantes, em torno do que denominaram cultura da criança, tal como a projeção dessa concepção para outros campos de atuação a partir das políticas públicas.

A Secretaria Municipal de Cultura, desde a década de 90 buscou consolidar, por meio do diálogo com a Cultura da Criança, uma política voltada para os meninos e meninas da cidade. Desta busca, surgiram projetos fundamentais para a construção dessa história, tais como: as Oficinas de brinquedos e brincadeiras, o Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, o programa Arena da Cultura, o Festival de Piões, Piorras e Carrapetas dentre outros, determinantes na constituição dos princípios e diretrizes da Secretaria Municipal de Cultura.

O 1º Festival de Piões, Piorras e Carrapetas celebra essa história reunindo todos os seus agentes: Centros e espaços culturais, Programa Arena da Cultura, Brincantes, professores, monitores de creches, pais e crianças de toda a cidade, para brincar e refletir sobre a cultura da criança, seus elementos e princípios essenciais (SOARES JR, 2000a).

O pião em seu giro perfeito, desenha involuntário formas que nos apontam o caminho da alegria e do equilíbrio. Surpreendidos pela beleza de algo que lhes é tão familiar, mesmo quando perdido o contato direto com o brinquedo, meninos e meninas reconhecem no rodopio dos piões os movimentos vitais da sua própria cultura, ou seja, os caminhos fundamentais à plenitude do seu desenvolvimento (SOARES JR, 2000a).

O 1º Festival de Piões, Piorras e Carrapetas teve como objetivo estabelecer o encontro e a alegria, inserir no calendário cultural da cidade o Festival de Piões, Piorras e Carrapetas, assim como confirmar o Centro Cultural Interestadual Lagoa do Nado como um espaço de reflexão, formação e fruição da cultura Infantil (SOARES JR, 2000a).

A programação de elaboração do evento contava com conversas com a Equipe Lagoa do Nado para acertos na proposta; contato com comerciantes e lojas de brinquedos artesanais; levantamento de pessoas que fabricavam e arremessavam piões, piorras ou carrapetas;

levantamento de material para exposição. Para a mobilização dos participantes foi realizado a distribuição de filipetas nas escolas, centros culturais e outros pontos estratégicos. Nesse período houve a Convocação dos Brincantes da Cidade, que atuavam nos programas da Secretaria municipal de Cultura e espaços culturais, como os Centros Culturais; foram também convidadas pessoas consideradas “especiais”, como o Sr. Orlando – Artesão, que construía Piões, assim como Brincantes como o Petrus e senhor Zé do Coité – Rei dos piões, dentre outros mestres no arremesso do pião. Nesse período ainda aconteceu a elaboração e envio do material de apresentação do Festival para imprensa de Belo Horizonte, através do núcleo de comunicação da Secretaria Municipal de Cultura (SOARES JR, 2000a).

Ainda na parte de produção do evento houve a articulação com os Centros Culturais e outros espaços que acolheriam o festival e as oficinas propostas, com o intuito de fomentar a arrecadação de material que posteriormente seria utilizado, para construir os brinquedos. Em alguns momentos foram construídos pelas crianças a partir de materiais reutilizáveis, encontrados em casa. Dessa maneira a coleta de material para oficina de construção de piorra e piões (tampinha de refrigerante, frasco de desodorante), aconteceu articulada com os centros culturais (SOARES JR, 2000a).

Ao longo do festival aconteceram oficinas de manuseio e construção de Carrapetas e de piões, nos Centros Culturais Alto Vera Cruz, Centro cultural São Bernardo, no Espaço Cidadão da Pedreira Prado Lopes e no Conjunto Esperança, Barreiro. Posteriormente aconteceu o encerramento no Parque Lagoa do Nado, o encontro integrado com os participantes dessas oficinas (SOARES JR, 2000a).

Com o encerramento do Festival, em outubro de 2000, reuniram-se representantes das unidades, projetos e programas da Secretaria Municipal de Cultura para avaliar os resultados do Festival de Piões, Piorras e Carrapetas.

A execução e os resultados do Festival de Piões, Piorras e Carrapetas se constituíram em surpresas extremamente positiva: A proposta ganhou dimensões que atingiram, seja através da ação ou da informação, toda a cidade, revelando a força e a pertinência das ações articuladas entre os centros e espaços Culturais e programas da Secretaria Municipal de Cultural. A partir dessa análise ficou estabelecido pela proposta de que para as equipes ligadas aos centros e espaços culturais, programas e projetos da Secretaria Municipal de Cultura, que desenvolvem ações voltadas para o público infantil, a realização de um fórum institucional de avaliação geral do Festival, de reflexões e interação entre as equipes (SOARES JR, 2000b).

Ainda segundo Avaliação, o fato de o Festival ter se viabilizado a partir de uma ação integrada entre Centros Culturais, Espaço Cidadão e a linha de ação Intervenção Socio Cultural, do programa Arena da Cultura, apontou a pertinência das construções comuns e a necessidade de ampliação dessa prática para outros campos, consolidando uma experiência que estabelecesse uma orientação conceitual, estética, e de valores que garantissem uma unidade básica na execução das políticas culturais. Os resultados justificaram uma segunda edição e a elaboração de outro festival para 2001, que estabelecessem para a cidade um instante de fruição e reflexão sobre a cultura infantil (SOARES JR, 2000b).

No entanto, conforme avaliação, foram apontados alguns entraves no decorrer da realização do Festival de Piões, Piorras e Carrapetas, aponto aqui algumas delas: Pessoas fundamentais ao fortalecimento conceitual da proposta e a execução só encontraram espaço para contribuições pontuais; a exposição de piões, piorras e carrapetas durou um tempo menor do que o planejado devido a estrutura regular do salão multiuso do centro cultural Alto Vera Cruz; o encontro final na lagoa do nado coincidiu com uma atividade da biblioteca infanto juvenil, não causando transtorno devido ao caráter não rígido do festival; problemas decorrentes do não cumprimento da agenda de carros, previamente solicitados ao departamento Administrativo da Secretaria Municipal de Cultura, causaram transtornos; desembolso pessoal; a exposição de Piorras praticamente não ocorreu, se tornando um ponto frágil do Festival, devido à falta de condições e manutenção da atividade, associada a utilização regular do espaço-salão multiuso do Centro Cultural Auto Vera Cruz (SOARES JR, 2000b).

Contudo o que prevaleceu foi a experiência positiva de uma ação amplamente integrada, que aproximou equipes e público-alvo de diversas unidades e programas da Secretaria Municipal de Cultura. O Festival de forma simples, confirmou a pertinência e a possibilidade do trabalho conjunto de diversos atores e espaços culturais (SOARES JR, 2000b).

Oficinas de construção e manejo de Piões e Carrapetas foram fundamentais às pretensões do evento, tendo aproximado meninos e meninas de diversas localidades, criando o elo para que convergissem para o encontro final na Lagoa do Nado. Foram ministradas por Sônia Pimentel e pelos Brincantes Mestre Faria e Levindo. Essas oficinas circularam por locais da cidade onde a Secretaria Municipal de Cultura desenvolvia oficinas de brinquedos e brincadeiras, se estabelecendo como a mais ampla atividade do festival. “A oficina também nos

apontou a importância de se fixar o tempo das reflexões conceituais, capaz de evidenciar os objetivos maiores de uma proposta e as forças que a movem” (SOARES JR, 2000b, p.3).

Ao longo do Festival aconteceu uma exposições de piões, piorras e carrapetas de diversos tipos e lugares do mundo, como podemos constatar na imagem abaixo. Além desse espaço de exposição que expressa as diferentes formas adquiridas por esse brinquedo, dependendo do local, recursos e cultura onde ele é construído, o resultado das oficinas de construção de piões, piorras e carrapetas desenvolvidas durante o Festival, também foram expostos, revelando uma diversidade de cores, formas e materiais utilizados pelas crianças.

FIGURA 1 - EXPOSIÇÃO DE PIÕES, PIORRAS E CARRAPETAS



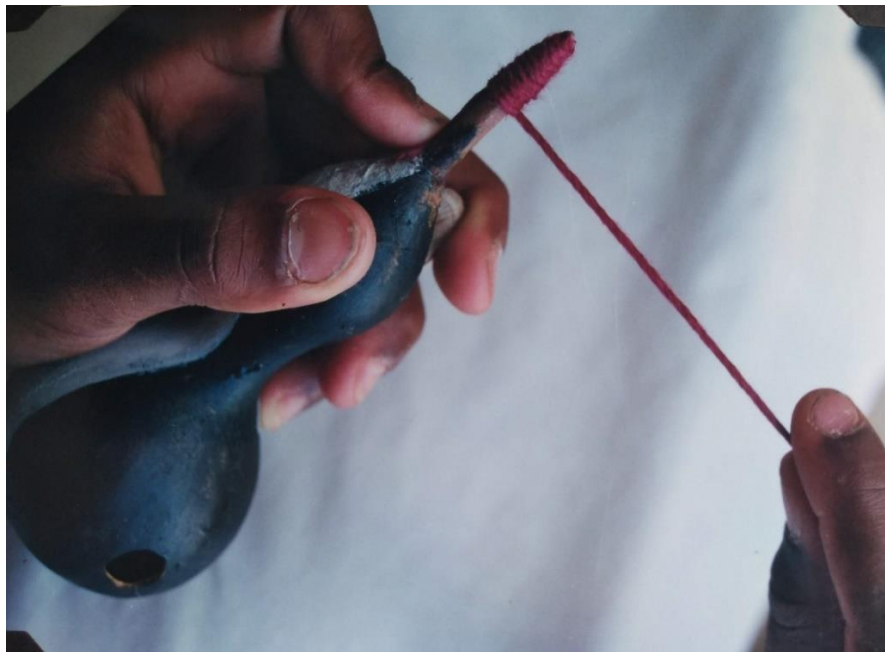
FONTE: Acervo pessoal (Roquinho, 2000)

FIGURA 2 - EXPOSIÇÃO DE PIÕES, PIORRAS E CARRAPETAS



FONTE: Acervo pessoal (Roquinho, 2000b)

FIGURA 2 - EXPOSIÇÃO DE PIÕES, PIORRAS E CARRAPETAS



Fonte: Acervo pessoal (Roquinho, 2000)

O encerramento foi em uma manhã regida pela alegria do encontro. No dia 27 de agosto de 2000, participantes das oficinas e outras atividades do Festival se encontraram no Centro Cultural Inter-regional Lagoa do Nado. Ali ouviram histórias, participaram de oficinas de construção de piorras e demonstraram habilidades com os piões, piorras e carrapetas. Acima de tudo, festejaram de forma plena o direito e a alegria de brincar (SOARES JR, 2000b). Durante

o encerramento do Festival, para além da exposição de Piões, piorras e carrapetas aconteceu uma mostra de habilidades com a participação de crianças e adultos.

FIGURA 3 - MOSTRA DE HABILIDADE



Fonte: Acervo pessoal (Roquinho, 2000)

FIGURA 4 - MOSTRA DE HABILIDADE



Fonte: Acervo pessoal (Roquinho, 2000)

FIGURA 5 - MOSTRA DE HABILIDADE



Fonte: Acervo pessoal (Roquinho, 2000)

4.1 Os Desdobramentos do Festival de Piões, Piorras e Carrapetas: 2ª Edição

A partir da Reforma Administrativa elaborada e aprovada durante o ano de 2000 e implementada em 2001 no Município, foi estabelecido como diretriz quatro eixos fundamentais, a saber: descentralização político-administrativa, intersetorialidade, participação e informação. A Prefeitura de Belo Horizonte alterou seu arranjo institucional com o objetivo de melhorar sua performance, tendo entre suas principais diretrizes a perspectiva intersetorial, especialmente para a organização das políticas da área social, reunidas na criação da Secretaria de Coordenação Municipal de Políticas Sociais (MOURÃO, 2011).

Das Piorras de Eucalipto aos piões de feira, um fio de história estende-se e nos apresenta a natureza como mãe das melhores ideias do homem, conta-nos dos meninos de todos os tempos e lugares e nos revela a força universal da cultura da criança (SOARES JR, 2001a).

O Festival de Piões, Piorras e Carrapetas buscou consolidar a Cultura da Criança como eixo aglutinador e orientador de ações conjuntas entre Brincantes e instituições ligadas a infância em Belo Horizonte (SOARES JR, 2001a). Dentre os objetivos originais que constam no projeto da 1ª edição, dois novos são trazidos para a 2ª edição.

- Confirmar os Centros Culturais da cidade como espaços de reflexão, formação e fruição da cultura infantil.
- Consolidar um tempo de reflexão e construção coletiva, entre órgãos, projetos e programas da PBH, em que a cultura da criança figure como um dos eixos aglutinadores.

O 2º Festival de Piões, Piorras e Carrapetas como veremos foi composto por diversas ações descentralizadas: exposição, oficinas, encontros e palestras que aconteceram em diversos pontos da cidade. Essas edições promoveram um período de reflexão que focalizaram uma aproximação da Secretaria Municipal de Cultura com o Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente.

Os dois Festivais mantiveram a mesma dinâmica de preparação, no qual se estabelecia a maneira de participação de cada um, sendo um passo fundamental no processo de ação descentralizada proposta, e que possibilitou a materialização do Festival. Para Soares Jr. (2001a) a articulação entre os parceiros se deu através de um encontro no qual se definiu, detalhadamente, as formas de participação de cada um e um calendário geral. Dessa maneira estabeleceu um diálogo com as instituições parceiras, Centros Culturais, Parque Lagoa do Nado, Secretaria Municipal de Educação, Conselho do Direito da Criança e do Adolescente, dentre outros (SOARES JR, 2001a).

O 2º Festival permaneceu com uma estrutura parecida quanto a Exposição, as Oficina de Construção e Manejo de Piões, Piorras e Carrapetas. Para a realização das oficinas foi fundamental o envolvimento dos Centros Culturais São Bernardo, Alto Vera Cruz, Pampulha, Belo Horizonte, os Espaços Culturais Zilah Spósito e Liberalino Alves, a Biblioteca Pública infante e juvenil, os Museus, o programa Arte e Cultura e a linha de intervenção sociocultural do programa Arena da Cultura. Esses espaços culturais acolheram e incluíram o Festival de Piões, Piorras e Carrapetas em sua dinâmica, levantaram materiais com as crianças para as oficinas, articularam o deslocamento de seus territórios, até o local de encerramento do Festival (SOARES JR, 2001a).

Uma novidade trazida para essa segunda edição foi o conjunto de palestras e formações, destinadas aos Brincantes e demais atores envolvidos com a infância em Belo Horizonte. A palestra A criança Nova, a Criança Eterna, com a professora, pesquisadora e musicista Lydia Hortélio, busca evidenciar o caráter universal e atemporal da cultura da criança, apresentando traços dos Brinquedos e Brincadeiras em diferentes tempos e lugares, refletindo ainda sobre a

importância dos seus elementos na constituição do ser humano adulto. Importante destacar a importância de Lydia Hortélio para a constituição das políticas públicas da Secretaria Municipal de Cultura e para os dos Brincantes aqui em questão em torno dos princípios dessa construção em torno da cultura da criança na cidade. Foi realizada no Teatro Marília, destinada a um público de 200 pessoas (SOARES JR, 2001b).

FIGURA 6 - PALESTRA CRIANÇA NOVA CRIANÇA ETERNA (LYDIA HORTÉLIO), 2001



FONTE: Acervo pessoal (Roquinho, 2001)

FIGURA 7 - ENCONTRO COM LYDIA E A CULTURA DA CRIANÇA, 2001.



FONTE: Acervo pessoal (Roquinho, 2001)

Lydia Hortélio foi a convidada para essa atividade que o Parque Lagoa do Nado realiza desde 1999. Brincantes de cidades de outros estados São Paulo, Campinas, Uberlândia e Salvador compuseram essa grande roda. Na palestra “Introdução a Cultura da Criança” outros atores estiveram com Lydia, diretoria do conselho, conselheiros municipais e tutelares e representantes das diversas instituições ligadas ao Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente (SOARES JR, 2001b).

FIGURA 8 -INTRODUÇÃO À CULTURA DA CRIANÇA (LYDIA HORTÉLIO), 2001



FONTE: Acervo pessoal (Roquinho, 2001)

FIGURA 9 - ENCONTRO DE LYDIA COM AS MENINAS DE SINHÁ



FONTE: Acervo pessoal (Roquinho, 2001)

O encontro da música com as memórias de infância, já na década de 90 resultou na criação do grupo. Criaram um espetáculo “Cantigas de Roda e Verso”, apresentado no encerramento do Festival. Na imagem acima, Lydia Hortélio com as Meninas de Sinhá no Centro Cultural do Alto Vera Cruz.

FIGURA 10 - EXPOSIÇÃO DE PIÕES, PIORRAS E CARRAPETAS (2001)



FONTE: Acervo pessoal (Roquinho, 2001)

Oficinas de construção de Piões e piorras com materiais recicláveis. Essa oficina trabalhou modos alternativos de se fazer Piões. Meios de construção que as crianças encontram reutilizando materiais que estão à sua disposição e considerados lixo. “A oficina é extremamente importante porque nos coloca diante de um momento em que os meninos, ao mesmo tempo que preservam, recriam a sua cultura” (SOARES JR, 2001b).

FIGURA 11 - OFICINA COM MATERIAIS REUTILIZÁVEIS, 2001

FONTE: Acervo pessoal (Roquinho, 2001)

Na oficina de manejo de pião, piorras e carrapetas o senhor José do Coité, falou sobre os modos de fabricar piões, as melhores madeiras e as técnicas de arremesso. A oficina promoveu o encontro desse menino de 70 anos com os de agora, e, não fosse a habilidade incomparável no manjo dos piões, nenhuma diferença poderia ser notada quando a alegria de brincar se estabelecia (SOARES JR, 2001b).

FIGURA 12 - ZÉ DO COITÉ E CRIANÇAS, 2001

FONTE: Acervo pessoal (Roquinho, 2001)

FIGURA 13 - OFICINA MANEJO DE PIÕES, 2001



FONTE: Acervo pessoal (Roquinho, 2001)

FIGURA 14 - MOSTRA DE HABILIDADE SR. ZÉ DO COITÉ, 2001



FONTE: Acervo pessoal (Roquinho, 2001)

A partir do 1º Festival, muitos Brincantes se dedicaram a investigar a história dos piões, descobrindo novos modos de produção e meios de arremessá-los. O mais significativo nessa busca foi a percepção de que os meninos continuam recriando esse brinquedo, como exemplo temos o blayblayd, pião de feira, feito de frasco de desodorante (SOARES JR, 2001).

O encontro de encerramento do 2º Festival aconteceu no Parque Municipal onde aconteceu uma exposição, que mostrou à cidade piões de muitos lugares do mundo, resultados da pesquisa de Sônia Pimentel, além disso foi um momento de encontro, entre os participantes das oficinas desenvolvidas ao logo do Festival, onde as piórras e carrapetas, com formas e cores diversas, os piões de material reutilizável, construídos pelas crianças foram expostos revelando a diversidade dessas infâncias, histórias escritas por elas desde a feitura do brinquedo, a escolha do material, até o desenvolvimento da habilidade necessária para o seu arremesso.

Esse encerramento contou com a participação de dois grupos culturais, que emergem nesse contexto político cultural que a cidade vivia. A apresentação do Grupo Meninas de Sinhá, com o espetáculo: Cantigas de Roda e Verso, criado a partir das memórias de infância do grupo. Além, dessa apresentação aconteceram atividades com corda e tambores dirigida pelo grupo Up Dance e apresentação de Brincantes como Faria, Zé do Coité, Mestre Orlando, Petrus e Sônia Pimentel (SOARES JR, 2001).

FIGURA 15 - MENINAS DE SINHÁ, 2001



FONTE: Acervo pessoal (Roquinho, 2001)

FIGURA 16 - BRINCADEIRA DE CORDA (GRUPO UP DANCE), 2001



FONTE: Acervo pessoal (Roquinho, 2001)

Ocorreu uma alteração quanto ao local de encerramento do 2º Festival, que em 2000, havia ocorrido no Parque Lagoa do Nado. Essa mudança gerou a publicação de um documento redigido pela associação cultural do Parque Lagoa do Nado, uma espécie de repúdio pela mudança do local de encerramento, pela arbitrariedade, uma vez, que o espaço acolhia os Brincantes e interessados na cultura da criança desde a década de 80, criticando a ação da gerência do Parque em priorizar, no momento, ações recreativas e comerciais de empresa privada (CARTA AO CONSELHO, 2001).

4.2 Os Desdobramentos do Festival de Piões, Piorras e Carrapetas: 3ª edição

Em sua terceira edição, o Festival de Piões, Piorras e Carrapetas deu ênfase às discussões sobre a relação da Cultura da Criança com a Educação Infantil, como podemos constatar na programação do Festival. A troca de conhecimento se estabeleceu a partir de um diálogo com a Secretaria de Educação, o público interno da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e

encontro com equipes técnicas dos centros culturais da Prefeitura Belo Horizonte, membros do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, conselheiros tutelares e membros de outros órgãos da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

FIGURA 17 - MATERIAL GRÁFICO 3º FESTIVAL, 2002



FONTE: Acervo pessoal (Roquinho, 2002)

O evento manteve o mesmo formato das edições passadas, abrangendo diferentes regiões da cidade, com as oficinas, tendo como pontos de encontro os Centros Culturais, Biblioteca Municipal Infante Juvenil, parques e teatros, onde aconteceu, debates, encontros, trocas de experiência e brincadeiras.

FIGURA 18 - MATERIAL GRÁFICO 3º FESTIVAL, 2002



FONTE: Acervo pessoal (Roquinho, 2002)

Abertura contou com a Participação de Celina Albano - Secretária Municipal de Cultura; Pillar Lacerda Almeida e Silva - Secretária Municipal de Educação; Carla Machado - Presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Em 1998 foi constituído o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, na gestão do prefeito Célio de Castro por meio da Lei nº 7.543, de 30 de junho de 1998 (BELO HORIZONTE, 1998). Em decorrência dessa legislação, as creches que antes estavam sob administração da Secretaria Municipal de Assistência Social passaram a estar sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (TERRA, 2008). O processo de institucionalização da Educação Infantil se consolida com a Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003, quando são criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), que nesse contexto, estavam vinculadas à uma outra escola, sem, portanto, autonomia administrativa. O Conselho Municipal de Educação (CME/BH), em 2000, vota a Resolução CME/BH nº 01/2000 (BELO HORIZONTE, 2000) substituída em 2015 pela Resolução nº 001/2015 (BRASIL, 2015), fixando as normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (BRAGA, 2020 p. 321).

Segundo Braga (2020) em 2000, quando aconteceu o 1º Festival de Piões, o Conselho Municipal de Educação Belo Horizonte regulamentou a Educação Infantil no município. Em 2002 a participação da Secretária de Educação no 3º Festival, precedeu o processo de implementação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), que veio a ocorrer a partir de 2003, sinalizando uma aproximação entre as instituições e concepções.

A abertura do 3º Festival de Piões, Pierras e Carrapetas contou com a participação de Antônio Nóbrega com a Aula-Espetáculo “Sol a Pino”. Esse momento é de grande representatividade, uma vez, que Antônio Nobrega possui um importante trabalho no campo do brincar, da cultura popular, da atuação e Formação de Brincantes.

Sobre a Aula espetáculo, esta apresentação de Antônio Nóbrega une os conceitos de aula e espetáculo para fazer um relato de seu encontro com os artistas populares do País, principalmente os do Nordeste, base de suas referências. Em Sol a Pino, cantigas, romances, martelos e cocos são representados ao som de instrumentos variados como rabeca, violino, viola de cantoria, bandola, violão (tradicional e tenor), pandeiro, no qual estão presentes singularidades da linguagem corporal brasileira como o frevo, a capoeira, o maracatu, o caboclinho e o coco.

Sol a Pino é também uma conversa em que Nóbrega fala de arte universal, arte regional, as diferentes linguagens de dança no mundo, cultura popular e música étnica. Em 1970, em Recife, integra o Quinteto Armorial como instrumentista e compositor, a convite do escritor Ariano Suassuna (1927). É nesse grupo, cuja base está enraizada na música erudita em comunhão com as tradições populares, que Nóbrega afirma seu interesse e intensifica os estudos sobre a cultura popular brasileira. O convívio de dez anos com o grupo o permite ter contato com danças, instrumentos, músicas e maneiras de interpretar dos brincantes⁶ brasileiros (NÓBREGA, 2016).

O Festival seguiu com a programação em que se pretendia a reflexão, produção e difusão de conhecimento, voltada para educadores, funcionários da Prefeitura de Belo Horizonte. Podemos constatar uma parceria na organização do evento que contou com a Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Coordenação de Política social, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e Secretarias Municipais de Coordenação de Gestão Regional, das zonas Leste, Noroeste, Norte e Pampulha.

No encontro denominado debate "Por Uma Educação da Sensibilidade", foram feitas reflexões sobre aspectos da Educação Infantil e da Cultura da Criança, através de relatos de experiências de setores público e privado. Compuseram a mesa: Maria Amélia Pereira (Pedagoga, pesquisadora e fundadora da Casa Redonda da cidade de São Paulo); Valéria

⁶ Denominação comum dada aos artistas populares que trabalham nas ruas, pois quando vão apresentar algum tipo de espetáculo, “brincam”.

Cristina Silva Madeira (Secretaria de Educação de Araraquara/SP); Flávia Julião (membro da equipe de Coordenação de Política Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Neusa Maria Santos Macedo (membro da Coordenação de Eventos da Secretaria Municipal de Educação); Mediador: Luiz Carlos Garrocho (Filósofo, arte-educador e diretor do Centro de Cultura Belo Horizonte).

A proposta, idealizada pela pedagoga Maria Amélia Pereira, na Casa Redonda focaliza o desenvolvimento da sensibilidade da criança e sua forma de se expressar através da linguagem do brincar. Os pilares do trabalho da Casa Redonda são: a Cultura da Infância, como um modo próprio de ser no mundo, onde a multiplicidade e riqueza do universo das brincadeiras ancoram o processo de desenvolvimento, e a Cultura Brasileira, através de seus mitos, lendas, cantos, música, dança, como uma forma de enraizamento da criança no seu lugar de origem, levando em conta o corpo, como veículo sensível e integrador. Lydia e Maria Amélia desenvolveram juntas um projeto na periferia de Salvador (BA), em 1980, e a partir dessa experiência permaneceram parceiras nas reflexões sobre Cultura Infantil. Sua influência no Centro de Estudos da Casa Redonda se faz presente desde o seu início através do comprometimento em que ambas se colocam em relação à Educação Brasileira, pautada sobre a presença de uma cultura própria da infância (CRUZ, 2005).

O debate “Memória e Criatividade” contemplou a importância da memória como elemento gerador do processo criativo que possibilita diálogos e trocas entre gerações. Compuseram a mesa: José Márcio Barros (Antropólogo e professor da PUC-MG) e Valdete da Silva Cordeiro (Líder comunitária do Alto Vera Cruz e coordenadora do grupo "Meninas de Sinhá"). Aqui chamo atenção quanto a participação de Dona Valdete, pela história de formação do grupo a partir dessa memória de infância, e do encontro com as políticas culturais de Belo Horizonte, na década de 90, possibilitando a organização e projeção do grupo.

Um conjunto de atividades que possibilitaram abrir perspectivas no campo da educação, dos direitos da criança e adolescente, dentre outros órgãos internos da Prefeitura de Belo Horizonte, a partir da Cultura da Criança. Ao trazer as experiências brincantes em diferentes contextos, para um espaço de fala e troca de experiências, possibilita o encontro e partilha, de alternativas a partir do brincar. O encontro com Maria Amélia Pereira fundadora da Casa Redonda, traz o tema que inspira o trabalho da Casa Redonda, que tem como proposta integrar pensamento e coração, consciente e inconsciente, os educadores dessa maneira devem se

preparar para acolher a dimensão interna de cada criança, como ouvintes desta manifestação, aprendendo com cada uma delas o que traz de novo. A criança é respeitada na sua relação com um tempo uno, no ‘aqui e agora’ e na sua vivência de unidade com a totalidade (CRUZ, 2005).

O encontro com a Secretaria de Educação para refletir sobre metodologias para a educação infantil, se faz importante ao repensar o lugar do professor nesse processo. Na Casa Redonda importante que ele tenha consciência do poder que tem nas mãos e do uso que possa fazer disso.

É necessário que ele passe por um processo de autoconhecimento, em que reveja sua história pessoal, reavalie suas experiências, perceba suas limitações e virtudes para poder atuar com as crianças, levando em conta a dimensão interna de cada uma delas. O papel do educador está em saber ouvir as crianças, acolhê-las no seu processo individual e dentro do grupo, respeitando suas potencialidades, seu desenvolvimento, processo individual e subjetividade. É preciso responder ao que o outro necessita, sem fazer pelo outro, esperando o seu tempo, sendo sensível e valorizando cada criança como um ser singular (CRUZ, 2005, p.69).

Paralelamente às rodas de conversa, debates e palestras o 3º Festival promoveu um conjunto de oficinas que viabilizaram meios de se produzir e brincar com o Pião, a Piorra e a Carrapeta. Esse fato possibilitou a expressão da criança, onde o brinquedo carrega essa história junto com ele. A oficina de manejo por sua vez, trouxe a possibilidade de aprendizagem das formas de se brincar, a introdução de princípios básicos, que a partir da prática ocasiona a habilidade, o saber fazer. A partir da programação percebe-se ainda um maior número de brincantes presentes nas oficinas, que nas edições passadas.

4.3 Os Desdobramentos Dos Primeiros Festivais De Piões, Piorras e Carrapetas e a 4ª Edição Do Festival

Realizar mais uma edição com os temas propostas é atuar para a possibilidade de entender a cultura da infância na sua real dimensão e importância e traçar os caminhos para confirmá-la como eixo natural de ações intersetoriais e como fundamento conceitual de uma política amplamente democrática e inovadora, exemplo para o Brasil e o mundo (SOARES JR, 2021).

A quarta edição do Festival de Piões, Piorras e Carrapetas retomou a perspectiva inovadora e multisetorial da política cultural de Belo Horizontina do início dos anos 2000, em que a infância esteve na centralidade da concepção da rede de centros culturais presentes em todas as regionais. Nesse contexto, o projeto do Festival realiza um breve resgate dessa história,

informando sobre algumas ações e políticas desenvolvidas no município, em diálogo com a Cultura da Criança.

O 4º Festival teve por objetivo o reconhecimento da criança como sujeito e a centralidade da cultura da infância como potências na construção de uma cidadania plena. Para isso, foram realizados encontros para brincar, rodas de conversa, exibição comentada de filmes, formação para agentes culturais tendo por temas a relação da infância com o feminismo, com as questões raciais e a reflexão histórica da cultura da infância na construção de políticas culturais para a cidade.

No projeto do 4º Festival foi realizado uma retrospectiva onde o brincar é situado em um contexto político, o que abriu perspectivas para se pensar e atuar no campo da cultura das infâncias, destacando algumas dessas ações, projetos e parcerias.

Entre o final dos anos de 1980 e início dos anos 2000, experimentou-se uma ação inovadora, onde a Cultura da Infância esteve presente na Formulação das Políticas Públicas de Belo Horizonte, sobremaneira nas políticas públicas de cultura. A Secretaria Municipal de Cultura de Belo Horizonte buscou consolidar, a partir do diálogo com os princípios da Cultura da Infância, uma política voltada para as meninas e meninos da Cidade. Desta busca, surgiram projetos, parcerias e princípios, tais como:

1. As ações do Centro Cultural Interregional Lagoa do Nado, durante anos discutiu a Cultura da Criança com a cidade, sendo berço do Festival de Piões, Piurras e Carrapetas, do projeto Pandorolê e das primeiras oficinas de Brinquedos e Brincadeiras de Belo Horizonte;

2. O projeto “Acampados”, Mariquinhas e Abrigos, pioneiros numa experiência em que o Brincar é o elemento essencial e inaugural num processo de construção de diálogo entre Poder Público e as comunidades periféricas e, que mais tarde, se mostraria fundamental ao processo de consolidação do Espaço Cultural Zillah Spósito, e ao Espaço “Cidadão Liberalino Alves, na Pedreira Prado Lopes, e às ações socioculturais do Programa Arena da Cultura, no Conjunto Esperança e Vila Cemig, no Barreiro;

3. As Oficinas de Brinquedos e Brincadeiras, que reuniam representantes de instituições locais, grupos culturais, e lideranças comunitárias, para discutir ações integradas, voltadas para fortalecimento da Cultura da Infância e a proteção de Meninos e Meninas da comunidade;

4. A Implantação do Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente-CRCCA desencadeou um processo importante para a cidade, que interferiu na formulação das políticas públicas, do município, para Crianças e Adolescentes e na elaboração de projetos de artistas, educadores, e outros que buscam dialogar com o público infante-juvenil. O CRCCA, constituiu um espaço de formação, fruição e troca de experiências, em torno do qual se aglutinavam pessoas de diversas frentes da PBH e de toda a cidade (SOARES JR, 2021).

Segundo consta no projeto do 4º Festival de Piões, Piurras e Carrapetas, a partir do debate e das vivências com a cultura da infância desencadeada a partir desse evento em suas edições anteriores, ao reunir *Brincantes* que atuam nos Centros Culturais da Secretaria Municipal de Cultura de Belo Horizonte, Brincantes, agentes culturais que estiveram desde o início destas reflexões, novos agentes, pesquisadores e brincantes que trazem outras

perspectivas e temas atuais como o feminismo, o racismo, as questões de gênero é o que faz crer na importância deste projeto para a cidade e o estado de Minas Gerais. E junto disso promover o encontro da infância das periferias da cidade com as culturas populares daqui e do interior aprofundará ainda mais a reflexão proposta nas rodas de conversa e nas trocas propostas pelos diversos encontros da programação (SOARES JR, 2021).

Os objetivos dessa edição foram de fomentar, por meio da execução das ações propostas neste projeto, o reconhecimento da criança como sujeito e a centralidade da cultura da infância como potências na construção de uma cidadania plena; Promover reflexão da contribuição da cultura da infância na construção das políticas culturais de BH, por meio das rodas de conversa, da exibição dos filmes e encontros para brincar; Promover formação para brincantes e agentes culturais; Promover o fortalecimento da cultura da infância a partir da abertura para futuros diálogos com o feminismo e as questões raciais; Propor a retomada da cultura da infância como tema para a construção de políticas públicas para a cidade; Realizar programação cultural para as crianças em todas as regionais da PBH (SOARES JR, 2021).

4.4 Montando a Rede de Atores

O 4º Festival de Piões aconteceu de 03 a 10 de agosto, do ano 2021, por uma iniciativa do Brincante Roquinho, através da empresa Carretel Cultural. Devido a pandemia de Covid-19 foi um evento realizado através de plataforma digital. Foram convidadas pessoas envolvidas com a história do brincar em Belo Horizonte e que estiveram presentes nas edições anteriores desse Festival. Como era previsto, foi dada continuidade a festividade que aconteceu em edições anteriores, nos anos de 2000, 2001 e 2002, “resultado de um conjunto de ações, alicerçadas sobre a tentativas de ler a infância através da sua Cultura e pensar e elaborar a Cidade e um o mundo” (SOARES JR, 2021).

Essa edição, resgatou a história dos Festivais de Piões, Piorras e Carrapetas, em uma perspectiva de fortalecimento de um território de luta no campo da cultura da infância. Isso ajuda a compreender, os percursos trilhados pelos *Brincantes* na cidade de Belo Horizonte e suas contribuições acerca da cultura da criança, tal como, a produção de conhecimento e sua difusão a partir de ações práticas.

A ideia é que essa quarta Edição mantenha a perspectiva inaugural do festival, que era de colocar a criança no centro de um processo de reflexão, em que a cidade, olhando para infância, pensasse meios e modos de se inspirar, para construir suas políticas de acolhimento. Não só infância, mas política de um modo geral, fizesse da cidade um lugar melhor para se viver. E pensando então, que o festival é fruto de um processo e de um contexto político, inclusive

E hoje o festival traz 3 pontos específicos de inspiração, que são pontos que são caros para Carretel é a perspectiva do Brincar como arquitetura original do sentido comunitário, de como é que isso se elabora, como é que sua o sentido comunitário ganha sentido, primeiro ali, no exercício de uma criança brincando com uma outra, sua interação com o mundo também, de como é que o brincar compreende a arte, mas os pontos de interseção, onde é que dialogam, como é que isso acontece sendo a arte essencial e o brincar uma pedagogia das essencialidades, como é que ela acolhe e compreende a arte (SOARES JR, 2021).

É importante destacar que Belo Horizonte, sobre gestão de um governo que tinha como estrutura de sustentação das suas diretrizes, a inversão de prioridades, a descentralização das ações, a intersetorialidade e a democratização dessas ações, possibilitou o encontro do brincar com as políticas públicas e perspectivas para que a criança, enquanto sujeito, pudesse ser compreendida em sua totalidade.

A proposta do Festival, desde sua primeira edição, não era discutir ações isoladas, mas discutir e fortalecer o contexto político e cultural que Belo Horizonte vivia. Essa forma de organização possibilitou que atores, pesquisadores, gestores, entre outros sujeitos atuantes, se encontrassem através, do que é denominado por eles, por cultura da infância, criando assim uma rede intersetorial. Esse encontro resgata memórias do processo de construção desse movimento, afim de continuar um caminho nessa direção da infância como centralidade.

O festival nasce nesse contexto. Não é o festival, as meninas de sinhá, o centro de referência, os centros culturais com brincantes atuando ali, enfim. Então o festival é filho desse processo, filho desse contexto e se coloca, e com essa mesma perspectiva de continuar propondo, a criança como uma inspiração para construção do mundo que a gente sonha, né (ROQUINHO, 2021).

No início dos anos 90, já existiam na capital mineira sujeitos adultos cuja, as brincadeiras de criança, o teatro, as danças, dentre outras experiências culturais, perpassavam suas vidas e as relações que estabeleciam com a cidade e entre si. Sujeitos como Léo Ladeira, Rodrigo Libânio e Adelsin Murta são exemplos desse envolvimento de diferentes perspectivas, que culminaria em um só movimento tempos depois, como dito no festival. Léo Ladeira ao falar dessa história pregressa relata, “eu vim mais das Crianças mesmo, o meu universo sempre foi infantil, sempre foi voltado para criança desde desenhar, fazer teatro, teatro de boneco, palhaço, tudo voltando para criança” (SOARES JR, 2021).

Durante as conversas relatadas no festival, foi possível identificar que havia na cidade de Belo Horizonte, uma série de atores que brincavam pela cidade, estabelecendo uma relação, um diálogo com os Mestres da cultura Popular, com as crianças, instituições, parques e praças. Nesse processo, aprendiam brinquedos como os piões, carrinhos, cantigas, brincadeiras diversas, que revelavam maneiras de ser e de fazer.

Faria é outro brincante, que além de possuir uma história com os Piões, o que lhe concedeu o título de Mestre (não pela academia, mas por aqueles que o admiravam por essa sua habilidade), construiu também uma história de ensino/aprendizagem nas relações que estabeleceu com o brincar, com os mestres e com as crianças. Na sua fala ele diz desse percurso que antecede o primeiro festival, “agente foi inaugurar essa relação com os meninos e assim veio o festival de piões, vem de uma relação muito grande com a cidade e com os mestres” (SOARES JR, 2021).

Segundo Soares Jr (2021), quem puxava esse movimento de brincar em Belo Horizonte era o Adelsin Murta. Adelsin desde 1986, em suas andanças por Minas Gerais e pela Bahia, observou, experimentou e brincou, aprendendo segundo ele, segredos, cantigas de rodas e a construir brinquedos, assim como as crianças fazem, com pouco recurso (MURTA, 2008). Já havia participado do Festival de Inverno com Lydia Hortélio, onde se interessou pela cultura da criança.

Essa parceria estabelecida entre Lydia Hortélio e Belo Horizonte a partir de então contribuiu para que princípios fossem sendo assumido por esse grupo, que passava a se encontrar frequentemente no Parque Lagoa do Nado. Roquinho conta, que Lydia Hortélio estabeleceu uma relação com Belo Horizonte, uma vez que, participava dos Festivais de Inverno, espaço de troca e construção de Brinquedos e brincadeiras entre crianças e pesquisadores. Lydia Hortélio apresenta a criança, como agente que constrói reflexões sociais e contribui para preservação da Memória, através do seu Brinquedo (SOARES JR, 2021).

O Parque Lagoa do Nado, fruto de um processo luta e de mobilização social pelo direito ao Lazer, se abre para esses encontros, e apoia os interessados na cultura da criança. Desde a década de 80, a partir do Conselho Consultivo Inter-regional Lagoa do Nado, os Brincantes possuíam uma relação com esse espaço, que era “o chão de muita coisa né Gil, a Lagoa do Nado, uma casa política, uma casa que, puxa vida, de natureza de Infância (SOARES JR, 2021).

O Conselho surgiu para consolidar um processo no qual, cultura e meio ambiente, se faziam presentes como condutores na luta por esse espaço. Em 1992, a Prefeitura de Belo Horizonte o instituiu como primeiro Centro Cultural de Belo Horizonte, o que foi uma conquista ao Lazer, uma das reivindicações dos moradores, a partir da Lei Orgânica Municipal⁷ art. 169. (SILVA, 1998).

4.5 Os Centros Culturais e de Referência da Cultura da Criança e do Adolescente: A Cultura da Infância e as Políticas Culturais.

Na gestão da Frente BH Popular (1993-1996), em meio a ideias inovadoras no campo da educação, da cultura e da política, essas ações individuais promovidas por esses atores que viam no brincar uma linguagem, um modo de interagir com o mundo, vão se tornando coletivas e democráticas, se transformando em ações que passam a compor mais efetivamente as ações do governo, a partir da criação de meios de participação popular.

Com a criação do Orçamento Participativo⁸, em 1993, (do qual resultou a Criação dos Centros Culturais) e a estruturação dos conselhos setoriais de direitos, amplia-se ainda mais os mecanismos de participação popular (como foi o caso do conselho da criança e do adolescente do qual Roquinho fazia parte). Então o brincar estava presente junto com os movimentos sociais durante as mobilizações, reflexões e debates acerca da cultura e na consolidação dessas reivindicações pelos centros culturais. Segundo fala do Léo Ladeira no 4º Festival: “em dois anos eu fazia durante a semana e sábado Márcia (...) levantava qual o desejo da Comunidade e no segundo ano, é bem, então queremos ter um centro cultural, isso é do desejo da comunidade e eu desenhei, como eu tinha essa coisa do desenho, eu desenhei” (SOARES JR, 2021).

Ainda sobre esse assunto Faria nos diz que durante os processos de mobilização em torno da implementação ou de melhoria desses espaços, existia a presença das crianças em torno

⁷ Lei 21 de Março de 1990. Art. 169. O Poder Público promoverá a implantação, com a participação e cooperação da sociedade civil, de centros culturais nas regiões do Município, para atender às necessidades de desenvolvimento cultural da população.

Parágrafo Único - Serão instalados, junto aos centros culturais, bibliotecas e oficinas ou cursos de formação cultural.

⁸ O Orçamento Participativo de Belo Horizonte teve início em 1993, através da convocação da população, por parte dos gestores municipais, para participação na tomada de decisão, quanto ao investimento de parte dos recursos municipais, através da intenção das administrações do Partido dos Trabalhadores (PT), de articular o mandato representativo com formas efetivas de “deliberação local” (SANTOS, 2002, p. 65). Uma combinação de democracia participativa e representativa onde a população participaria das políticas públicas e da organização da Cidade.

dessa mobilização, onde se fazia necessário observá-las, compreendê-las em seu território e o que demandavam, para esses espaços, “os meninos pisavam no centro cultural mais do que tudo, pisavam primeiro nos centros culturais, e isso é incrível né bicho. Os meninos pisavam, e aí a gente tinha que tá pensando nisso” (SOARES JR, 2021).

No início dessas propostas ainda na gestão de Patrus Ananias de Souza e seu vice Celio de Castro, Antonieta Neves ao assumir a secretaria de Cultura de Belo Horizonte, convida Gil Amâncio, que já trabalhava com ela na Biblioteca Infante Juvenil, para ser o seu assessor.

Gil a partir de sua trajetória, percebeu quando esteve na Alemanha, a crianças interferindo na lógica da Cidade, ocupando espaços públicos, participando efetivamente de sua organização. A partir daí quando surgiu a oportunidade propôs a Antonieta, secretária de Cultura a instituição de um Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente. “Então, quando ela me chama, quando ela vira Secretária de Cultura, e me chama né, eu proponho a ela que a gente criasse esse espaço cultural. Da criança ligada às outras Artes né! (SOARES JR, 2021).

Alguns desses atores passam a se encontrar no Centro de Referência da Criança e do Adolescente e compartilhar uma noção de cultura da criança, ideia difundida por Lydia Hortélio, que serviu como uma direção, uma perspectiva para um olhar sensível para a criança como sujeito, detentor de conhecimento, de desejos, com necessidades e com uma linguagem própria, a do brincar.

O Centro de Referência da Criança e do Adolescente, como visto, foi criado para servir de apoio aos demais centros e referência às políticas culturais que a Secretaria Municipal de Cultura pretendia. Nessa direção a formulação de diretrizes e projetos voltados à implementação e consolidação de políticas culturais para infância e adolescência, orientou-se pelo princípio de que todo sujeito é um sujeito Cultural. No caso da Criança e do Adolescente, tal princípio possibilita a compreensão de sua ação no mundo, das linguagens e dimensões que constituem o ser humano.

O Centro de Referência da Criança e do Adolescente se propôs a trabalhar sobre essa realidade, tanto na formação de acervos, quanto na elaboração de projetos e políticas públicas para a criança e ao adolescente que os considerasse, como sujeitos culturais inseridos em práticas produtoras de sentido.

Segundo Gil, “agente ainda vê a criança, como alguém a quem a gente vai ensinar né, e não como Lídia diz, que é o nosso mestre. A criança está para nós ensinar a resolver os nossos problemas. Ela fala assim, que as crianças quando chegam, elas vêm trazendo toda novidade do outro lado (SOARES JR, 2021).

E essa novidade que as crianças nos trazem, crianças que um dia fomos, é de uma potência transformadora. Olhar para criança enquanto sujeito cultural, requer muitas vezes, um processo de deseducação do próprio adulto que pretende educá-la, seja professor, recreador ou gestor. Reconhecer a criança no agora, permite que se estabeleça uma relação de ensino aprendizagem, que leve em consideração toda a história de vida e diferentes histórias, que ao mesmo tempo em que constitui a existência dessa criança no mundo, é também a própria produção de conhecimento e de mundo. Nesse sentido se faz necessário superar certos modelos de educação, para que possamos estar ao lado dessas crianças, aprendendo com elas, a liberdade, a experiência, o saber com sabor e o brincar enquanto linguagem. Segundo Gil

Essa coisa que a gente abraçou da cultura da criança nos tocou profundamente porque nos fez falar assim, gente tem algo mais gostoso para fazer na vida, eu posso fazer as minhas coisas de uma outra forma, muito mais prazerosa do que essa forma que a gente foi, que a sociedade né tenta nos colocar. Então o eixo, o diferencial para mim que o centro marca, é começar a ter um lugar para pensar a cultura da infância (SOARES JR, 2021).

As crianças precisam de liberdade ao estabelecerem uma relação com o outro e com o mundo a partir do brincar, para que possam de fato terem o seu direito garantido, nesse sentido compreender o brincar enquanto uma linguagem da infância, um meio de se comunicar e ressignificar o mundo, possibilita também uma reflexão da nossa relação com a criança, com as suas especificidades e com a sua linguagem. Como se fizéssemos um exercício de recuperar nossas experiências de infância, para olhar para a criança de hoje e suas necessidades, de uma forma dialógica e sensível. E ainda como se recuperássemos a possibilidade de brincar novamente, no sentido trazer para nossas vidas e atuação profissional, outras possibilidades de diálogo com o mundo, que valorize a diversidade cultural, a alegria, liberdade, criatividade, imaginação, pressupostos para questionar padrões estabelecidos.

Adelsin que já possuía uma ligação com Lydia Hortélio, inicia um trabalho no Centro de Referência da Cultura da Criança e do Adolescente, onde pensaria as práticas pedagógicas e conteúdo. Gil Amâncio é idealizador desse Centro, e contou ainda com Alessandra de Moraes e Adriana, para que o Centro pudesse funcionar. Segundo relatado por Gil Amâncio no 4º Festival de Piões, Piorras e Carrapetas, “quatro pessoas seguraram essa onda: eu, Adriana,

Adelsin e Lelê. Essa era a equipe, a grande equipe para construção de um projeto né! (SOARES JR, 2021). Roquinho complementa: “Gil foi o idealizador, Adelsin responsável pela parte pedagógica, Adriana tá aqui fez a gestão daquela casa né, e Lelê” (SOARES JR, 2021).

O Centro de Referência da Cultura da Criança e do Adolescente no contexto político da época se tornou a Grande casa, que dava sentido as ações e as tornava viável naquele contexto político. E para o centro de referência as pessoas migraram e distribuíam para Cidade as experiências vividas. Roquinho conta ainda que:

A cidade então tomada dessa experiência rica profunda que foi plantada assim na alma de quem esteve ali naquelas rodas, nas brincadeiras, dirigiu a marcha e idealizou essa casa que o Gil Amâncio idealizou. Né, se não fosse essa casa e talvez tivesse outra configuração (...) o centro de referência foi o grande espaço né de organização desse processo (SOARES JR, 2021).

Adriana conta que fazer parte de um projeto ambicioso como o centro de referência, “mudou eu acho que mudou minha vida, a política, a leitura da criança, a construção de políticas públicas voltadas para criança em Belo Horizonte” (SOARES JR, 2021).

Quando o Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, se constitui, já tinha um conjunto de atores brincando pela cidade, porém à medida que esses atores migram para o Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, dentro desse espaço passam a constituir um movimento, com caráter político. O centro passa a agrega outros representantes das secretarias de governo, como a educação, a assistência social, Roquinho era o representante da Secretaria de Cultura nesse centro (SOARES JR, 2021).

Então, cria-se uma rede em torno do Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente e com isso, a possibilidade de diálogo com os conselhos, secretarias e a cidade, uma vez que, o Centro de Referência também se faz presente no diálogo com demais órgãos. Segundo Gil Amâncio:

Antonieta me coloca como o representante da Secretaria de Cultura assuntos da infância na prefeitura. então toda vez que ia se discutir a questão da infância e juntava a Secretaria de Educação, a Secretaria de Desenvolvimento Social e planejamento, né eu estava lá discutindo a questão da Criança. E vou representar também a secretaria no Conselho, então isso criou um ambiente e ampliou essa fala do centro, enquanto a ideia de uma cultura da infância né. A gente começou a ter um diálogo, muito, muito grande com a secretaria de Desenvolvimento Social, a gente começou a ter uma discussão muito potente também com educação, né, e com as outras secretarias e o conselho. Então isso foi também muito importante de dizer, que esse cenário, favoreceu ao desenvolvimento (SOARES JR, 2021).

A construção da ideia de Cultura da Criança, que permeava a Secretaria Municipal de Cultura através das formações, debates, encontros e oficinas, foram caminhando na direção da produção de conhecimento, do olhar atentos à cultura da criança, gestos, olhos, movimentos e pequenos sinais. Uma forma de se comunicar que perpassa o corpo. A compreensão de brincar, de cultura, e educação, se torna importante nesse processo em que o Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, os Brincantes, passam a intervir em diversos espaços, estabelecendo um diálogo com as crianças e com demais órgãos e secretarias.

4.6 A Cultura da Criança e o Profissional/Educador Brincante

Gil chama atenção ao dizer que a partir do momento em que o brincar se encontra com as políticas públicas, possibilitou o surgimento desse movimento de Brincantes pela cidade. Surgiu uma dinâmica onde as pessoas, a partir do Centro de Referência da Cultura da Criança e do Adolescente, passaram a atuar nos Centros Culturais de Belo Horizonte “isso proporcionou a gente criar uma figura que existia muito do Nordeste, pelo menos na minha informação, mas que em Belo Horizonte não existia, que era o Brincante né, não existia essa figura do Brincante em Belo Horizonte” (SOARES JR, 2021).

Passa a existir dessa maneira uma política em Belo Horizonte de ocupação dos espaços da cidade pelo Brincar, existe uma política pública de ocupação dos espaços pela cultura. Então, existia em Belo Horizonte vários parques e começou a se criar os centros culturais e umas das ações nos centros culturais é a questão da infância, isso vai tomando uma proporção em todo o território. Então as pessoas que foram saindo do centro de referência foram logo sendo absorvidas pelo pelos espaços culturais para desenvolver um projeto relacionado a infância na cidade né, então isso também foi algo que alavancou o projeto (SOARES JR, 2021).

Essa política desenvolvida pela Secretaria Municipal de Cultura, de oficinas regulares nos centros culturais, com a contratação do Brincante, acaba por criar um campo de atuação e consequentemente o reconhecimento desse profissional, que inserido na dinâmica das políticas culturais, a partir das formações, encontros e reflexões, promovidas no Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, pode se criar também, um campo de produção de conhecimento e alinhamento das ações desenvolvidas, aos princípios da Secretaria Municipal de Cultura.

Outra ação do Centro de Referência mencionado por Gil Amâncio, durante a 4ª edição do Festival, foi o diálogo com as políticas de assentamento, em que o centro montava oficinas

para brincar e iniciava um diálogo com o lugar, além do trabalho com o movimento dos Sem Terra e nos Assentamentos.

Belo Horizonte vivia um contexto em que as reivindicações por moradia e por direitos como o lazer, passam a fazer parte das pautas de movimentos sociais e passa a compor o discurso do governo. É um momento ainda em que se discute a educação, inicia-se a proposta da escola plural, se propõem a descentralização das políticas públicas, uma gestão centrada na participação popular. Era nesse sentido, um período de atenção às camadas populares, em que os problemas passam a demandar ação conjunta dos órgãos administrativos da Prefeitura de Belo Horizonte, na busca por soluções.

A URBEL⁹, implantou dois projetos implementados através do programa: o Projeto Acampados, destinado ao atendimento das famílias do movimento dos sem casa que residem nos acampamentos de barracas de lona na construção de suas moradias, e o Projeto Melhorias Habitacionais, destinado ao atendimento das famílias moradoras de favelas na reforma ou ampliação de suas moradias. A URBEL estrutura uma equipe para cada projeto, integrando nos dois casos profissionais da engenharia e da área social (BEDÊ, 2005). A entrada nessas comunidades através do brincar, das crianças e do estabelecimento de diálogos com grupos em potencial risco de conflitos, devido a diversidade cultural, social dos ocupantes desses assentamentos. Na visão de Gil Amâncio:

Uma das ações do centro de referência né, foi trabalhar com os assentamentos. Inclusive a abordagem, a chegada nos assentamentos, da Cultura, foi através do brincar com as crianças. o negócio era agente quer falar com os pais, quer falar com o pessoal do assentamento, a gente tem que entrar pelas crianças e os jovens. gente começou a criar oficinas, ir para esses lugares e ocupar. Adelsin, Lelé, muita gente começou a trabalhar nesses os assentamentos, o Faria também foi, o Roquinho né todos foram trabalhar nos assentamentos. Os assentamentos não tinham estrutura nenhuma, era lona, de plástico, famílias inteiras ali, e quando a gente chegava para fazer uma reunião ali, as vezes chovia, era aquela loucura, e quando a meninada chegava, a brincadeira rolava, parecia que mudava o lugar, aquele cenário mudava (SOARES JR, 2021)

Roquinho recorda de quando foram brincar em um desses espaços, a pedido da URBEL, que ao perceber algum conflito na comunidade ou quando “não havia uma confluência natural entre as pessoas, e precisavam dialogar melhor, a gente vai brincar lá para construir a relação entre as pessoas através das crianças. Para antecipar essa possibilidade de diálogo, né, então olha só a URBEL era uma estrutura de poder lá, muito distante e percebe a relação com isso né, enfim” (SOARES LR, 2021).

⁹ A Companhia Urbanizadora e de Habitação de **Belo Horizonte (URBEL)** é a empresa pública, criada em 1983, responsável pela implementação da Política Municipal de Habitação Popular.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Cultura a partir do Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, passou a dialogar com os demais órgãos de governo. Para Gil Amâncio “A gente começou a não fazer uma coisa fechada, mas que estava o tempo todo dialogando ali com aquele movimento, a gente entendendo essa dinâmica experimentando o que que é essa coisa da cultura do brincar e como é que ela agregava (SOARES JR, 2021).

Gil Amâncio ilustra esse agregar com uma recordação de quando aconteciam os Festivais em Belo Horizonte, momento de troca de experiências e encontro entre culturas, quando o Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente recebeu o Festival de Arte Negra.

As pessoas, as comissões, as comitativas, os artistas, e chega o povo de Burkina Faso, aquelas mulheres, aquele cabelo e o idioma que ninguém entendia. “é e o que mexeu com todo mundo foi quando a Lelé perguntou para as meninas como é que são as brincadeiras de Burkina Faso? Como que elas Brincavam? E aí as meninas começam a brincar, de repente estava aquele bando de gente, tá todo mundo fazendo brincadeira demão né, se misturando. Aquilo virou festa, né todo mundo, acabou quem era daqui, quem era dali. Era o brincar, um ensinando brincadeira para o outro, das suas infâncias. Então o centro ele foi ter uma dinâmica cultural muito grande com a cidade né ele foi tendo essa articulação com a cidade e também para fora da cidade (SOARES JR, 2021).

Outra ação mencionada por Gil Amâncio, ao considerar o Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente como espaço aberto e em diálogo com a cidade, cita o projeto Carta a um Amigo, em que trocavam vídeos de crianças brincando, com pessoas de lugares diversos.

Foi realizado com as escolas municipais, porque que a gente tinha um diálogo com escolas municipais, a gente gravou um projeto que era carta a um amigo que foi em quatro escolas municipais que Lelé foi gravando e aí a gente fez um recorte né a gente pega uma escola de classe média alta que era ali do da Cidade Nova pegamos a escola que era lá do Conjunto Felicidade pegamos a escola que ela na favela da Serra e pegamos uma, acho que no Pindorama. E aí Lelé foi gravou as Crianças. A ideia era da gente trocar essas cartas né esse projeto a gente teve muita dificuldade com ele de troca porque é que eu falei não tinha internet (SOARES JR, 2021).

Foi falado também dos processos de aprendizagem, tanto entre adultos nas formações quanto com as crianças, a partir dessa concepção de observar, registrar e pesquisar esse universo do brincar. que contribuiu para subsidiar a construção de uma concepção de criança, enquanto sujeito cultural, sendo convidada a ajudar na criação do Centro de Referência da Cultura da Criança e do Adolescente, equipamento da secretaria municipal de cultura, que passou a ser também um ponto de encontro para esses sujeitos que brincavam pela cidade, pessoas interessadas, educadores, gestores, o que possibilitou a criação de uma rede epistêmica, no

campo da cultura da infância, subsidiando algumas ações da Prefeitura de Belo Horizonte, influenciando outras ações e trabalhos na perspectiva da cultura da infância.

O Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, uma vez extinto, deixou de ser a casa que acolhia os atores Brincantes, nas trocas de experiências, reflexões, no entanto, outros meios surgem para a resiliência desse brincar, o Festival de Piões numa tentativa de retomar as reflexões dos anos 90, o Seminário do Brincar, parceria com a Escola Livre de Artes, responsável hoje pela formação dos Brincantes, as parcerias com a secretaria de educação e com o conselho municipal do direito da criança e do adolescente. Também importante dizer dos atores que foram ocupar outros espaços como a universidade, projetos com ponto de cultura, dentre outros campos, mantendo esse debate vivo até os dias atuais.

Em 2014, o Arena da Cultura obteve status de escola pelo decreto municipal 15.775/2014, e está inserida na política de formação e descentralização da Fundação Municipal de Cultura. A Escola Livre de Artes, ELA, como ficou conhecida é responsável hoje pela formação de novas gerações de Brincantes na área de patrimônio como veremos a frente. Todos os cursos são gratuitos, para pessoas de todas as idades, e os alunos recebem certificado de conclusão, demanda histórica do programa Arena da Cultura e dos usuários (FUNDAÇÃO, 2018).

A ELA-Arena representa um grande avanço no momento em que a Fundação Municipal de Cultura, junto ao seu Conselho de Políticas Culturais, busca a consolidação de políticas públicas em que o cidadão esteja no centro das ações, sobretudo, os menos atendidos pelos processos e programas culturais existentes. Atualmente, conta com dez coordenações de áreas artísticas e culturais e certificação de estudantes em diversos percursos formativos, como cursos de longa duração, oficinas de curta duração, laboratórios de pesquisa e encontros de brinquedos e brincadeiras.

Então você se forma com uma experiência real. Ganha um certificado, eu vou lá, vem o Adelsin, Lydia, pra ajudar as pessoas que tem dentro delas a maior informação necessária pra compreender essa cadeia que é de ter sido criança e aí você se encontra com a sua informação para construir junto com elas possibilidades de ampliar a percepção desse universo (SOARES JR, 2021).

Segundo Gobira, que coordena a área de patrimônio cultural:

Nós somos o grupo de pessoas que conduzimos os processos ligados à cultura da infância dentro da área de patrimônio cultural. Nós realizamos os encontros de brinquedos e brincadeiras em 20 espaços de Belo Horizonte. Hoje nos 17 centros culturais, no Centro de Referência Popular Lagoa do Nado, no

próprio Centro de Referência da Juventude né, hoje dentro da biblioteca infantil, no Palácio das Artes, no João Paulo VI e outros espaços (SOARES JR, 2021).

Para alguns participantes do 4º Festival, após o governo de Patrus Ananís, algumas políticas tiveram descontinuidade. Gil Amâncio anuncia o fim da escola plural, o fim do Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, dentre outros impactos na participação e nas políticas. Para Faria, assim como para Leo Ladeira, com a mudança de gestão, não existia mais, a possibilidade de diálogo e espaço de fala. Contam que tiveram experiências na elaboração conjunta dos espaços e projetos arquitetônicos, dos centros culturais, e que esse diálogo foi interrompido, e as construções desses espaços passaram a assumir um formato hostil, sem arvore, sem sombra e com muito concreto (SOARES JR, 2021).

No entanto, para Gobira apesar dessas mudanças terem acontecido, a Escola Livre de Artes e a atuação dos Brincantes nos Centros Culturais, ainda resistem e seguem os princípios da cultura da criança.

Olha aconteceu algo lá atrás que não pode ser esquecido e não pode ser apagado da memória da cidade. E os centros culturais de alguma maneira eles conseguiram isso e foram formando outras gerações já existe hoje Faria e Léo estão aqui, Faria acompanhou, É algumas dessas gerações de brincantes que estão surgindo na cidade. quando eu cheguei em 2011 quando a gente estruturou a área de patrimônio pensando a cultura da infância dentro da área de patrimônio tinha uma geração que tinha sido formada nos anos 2000 Lorena Anastácio, a Priscila Borges, pessoas que o Faria ajudou na formação dessas pessoas nos centros culturais a Jaqueline e dos de 2011 para cá Uma Outra Geração está se formando de Brincante né mas isso é uma história longa e a a parceria com a educação de alguma maneira foi retomado Roquinho mesmo é nosso lá no Arena da cultura, é dando formação para os professores, eu acho que ainda muito timidamente dentro do que é possível fazer acho que é muito pequenininho que a gente faz mas alguma maneira existe ali essa ligação e qualquer ação que a gente faça de cultura da infância as salas ficam lotadas, salas virtuais né gente, ficam lotadas com roquinho, a gente trouxe o Adelsin ano passado, trouxe Lydia Hortélio, a Lucilene Aparecida veio agora (SOARES JR., 2021).

O fortalecimento de grupos artísticos potencializados pelo programa Arena da cultura, a produção de conhecimento através do Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, criou-se um cenário rico e fértil para a consolidação das políticas culturais, reforçada com a ocupação de órgãos de participação popular, fóruns e conselhos. Essa trama, acaba por possibilitar que ações, princípios e perspectivas de atuação junto a crianças, tenha uma continuidade.

O Conselho de Direitos da Criança do qual Roquinho fazia parte, também estava representado no Centro de Referência de Cultura da Criança e da Adolescência. As secretarias

estavam representadas nesse conselho, discutindo os princípios e estratégias de fortalecimento dos direitos ao promover a reflexão o debate e apoio a concretização de demandas, antes não imaginadas, como é o caso da criação dos centros culturais, algo que a população começa a encarar como direito. O conselho da criança e do adolescente segundo Roquinho se revelou, como possibilidade de uma política se manter, mesmo após uma mudança de governo (SOARES JR, 2021).

Ter um conselho forte um conselho forte pode implicar em políticas de estado né pode organizar a sociedade organizar comunidade para enfim...o conselho continua lá né irmão dessas coisas todas, é parceiro nosso. Nós Todos precisamos ir para todos os conselhos da Criança e do Adolescente das nossas cidades fortalecer os conselhos né então tem as coisas de agora e tem as coisas daqui para frente esse passado que informa de muita coisa para gente seguir né (SOARES JR, 2021).

Esse engajamento e articulação das Brincantes através da cultura da criança com os órgãos públicos, com a cidade e outros espaços, possibilitou o encontro, a produção de conhecimento e a aprendizagem desses atores e parceiros. Segundo Ana Caetano Técnica/servidora da PBH, quando atuava no Conselho Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente em 2000, conheceu Roquinho, que por sua vez, representava a secretaria de Cultura, nesse conselho. Relata que estabeleceram uma parceria na organização de uma das Conferência Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente, onde Roquinho propôs a participação das crianças e adolescentes nessa conferência, de forma a abrir espaço de escuta e fala para esses sujeitos. Um estranhamento a princípio aconteceu, no entanto, nesse espaço em que se pensavam as políticas para infância, coerente seria que as próprias crianças tivessem espaço de fala sobre o que pensam sobre a cidade que as interessa, e são pautadas por eles. Segundo Ana Caetano:

O que a gente aprendeu lá e de uma forma extremamente rica, é como é que se joga com o outro, nos termos do outro, né, como é que você conversa então com criança/ adolescente, não de uma forma adulta, não da maneira que a gente entende, mas a maneira deles, e desde então, tem sido uma trajetória de parceria (SOARES JR, 2021).

O Festival de Piões, Piorras e Carrapetas, buscava inserir a criança no contexto político, como sujeito, que se expressam a partir de uma linguagem própria. Como vimos, Belo Horizonte viveu um processo importante a partir do Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, que configurou experiências e deu sentido às práticas, à atuação dos Brincantes nos espaços da cidade e o seu encontro com as demais políticas. Os Festivais que aconteceram em 2000, 2001 e 2003, articulou uma série de parcerias para sua realização, os

centros culturais, Secretaria de Educação, grupos artísticos, Brincantes, Conselho dos direitos da Criança, dentre outros.

Para Roquinho, o Festival de Piões, Piorras e Carrapetas ajudou a criar uma espécie de movimento em torno do brincar e da cultura da criança.

Acho que o primeiro grande movimento assim que a gente atua para fazer, porque não tinha grana, então assim como fazer, vamos fazer todo mundo saiu dando oficina pela cidade, por aí afora, tudo muito organizado, mas o recurso era muito pequeno, muito pequeno mesmo. Então as experiências foram muito feitas por essa ordem de movimento de aproximação (SOARES JR, 2021).

Essa aproximação ocorre muitas vezes por alinhamento de pensamento, afinidade ou interesse. Podemos constatar, todavia, uma intencionalidade no discurso e nas práticas de algumas pessoas desse movimento de maneira a demarcar um campo político e educacional em suas práticas sociais. Na reflexão de Levindo:

Pensando na memória e pensando nos desafios que cada um de nós temos, com as pessoas que vão acompanhar as atividades e as pessoas que estão aqui hoje, é como é que essas reflexões, essas trocas que vão ser feitas aqui, irão poder se irradiar para diferentes instituições projeto experiências. Parabéns pelo seu trabalho por tá aí com maestria na organização, uma espécie de bússola que ajuda a gente a pensar o horizonte desse trabalho né então parabéns (SOARES JR, 2021).

Nesse sentido percebe-se que houve uma vontade por parte desses atores que se reuniam em torno da Cultura da Criança, além de outros atores interessados ou que acolhiam tal perspectiva. O contexto político a partir da década de 90, que aspirava as garantias de direitos e democratização do país com a constituição nacional, era favorável a propostas inovadoras encontrava abrigo nas políticas culturais, nos centros culturais e formações de Brincantes, e que retorna a partir do Festivais de Piões, um novo movimento de parcerias, encontros e reflexões em torno da cultura da criança.

Outra participante do festival que conta essa história de parceria da Secretaria de Educação com a Secretaria Municipal de Cultura, foi Maria Luiza, ao se lembrar que:

Na gestão fui trabalhar na Secretaria Municipal de Educação e foi ali que eu conheci o Roquinho assim, foi numa dessas ações que ele foi fazer junto à secretaria que já foi o Festival de Piões né, Roquinho! E ele articulando com as escolas né nessa perspectiva de levar as crianças para os espaços culturais, de trabalhar essa interlocução com a cultura em movimento na cidade (SOARES JR, 2021).

Roquinho comenta que “Maria quando estava na secretaria de educação de Belo Horizonte era extremamente parceira de todas as ações que a gente fazia e fazia o Festival ganhar uma dimensão Municipal, porque a secretaria de educação foi sempre uma das parceiras né (SOARES JR, 2021).

Levindo, fala como foi importante para a cidade, essa participação das crianças na construção das políticas, de serem compreendidas enquanto sujeito produtores de cultura e não objeto das políticas. Ao se referir ao festival,

Evento nasce com essa ideia de celebrar a cultura da infância territorializada na cidade. Esse era o eixo do trabalho que Gil nos ensinava no Centro de Referência Cultural e parece que a juventude na cidade, a partir da diversidade de impasses, mas também com princípio, que eu acho que eu trouxe também para minha história de trabalho, que é pensar as crianças como sujeitos da cultura e não, como objetos né, como público-alvo, mas pensar as crianças como sujeitos das políticas de cultura. (SOARES JR., 2021)

Ocupar a cidade com um brinquedo, presente em diversas sociedades e regiões do mundo, e que, no entanto, expressam os traços específicos de cada cultura e região, onde o encontramos. Dessa maneira o brincar que se inseria na dinâmica da cidade, nos centros culturais, nos parques, nas escolas, dentre outros espaços, durante o período do festival, possibilitava um olhar para a infância, como ato político, intencional, na perspectiva da conscientização, da experiência estética, da reflexão proposta, ainda nesse festival, realizado de forma virtual. Um encontro que gerava conhecimento, troca de experiências e aprendizagem.

Paula, ao falar sobre a importância do Festival na sua vida se remete ao mestrado que fez na área da educação com o nome: Menino é o pai do homem: raízes brincar Raízes criancinhas do conhecimento. Conta ainda que chegou onde está hoje profissionalmente e pessoalmente falando tem muito a ver como Festival de Piões, complementa:

Eu acho que o primeiro né no primeiro e aí, a partir disso, várias coisas foram em formato de pião por isso Inclusive essa tatuagem aconteceu na vida né e mudando o ciclo de várias outras coisas. A partir daí eu fui e formei um grupo junto com outras meninas que a gente chama de **Cinco Marias** eu morava em Campinas na época e a gente trabalhava com oficinas do brincar com formadoras. Depois fui trabalhar no fundo Cristão para crianças, junto com o Roque com Valéria e com Levindo e foi uma experiência muito linda no Vale do Jequitinhonha muito importante eu acho na minha trajetória e no entendimento da cultura da criança essa experiência nas casas de Cultura como assessora na Casa de Cultura no projeto de casa de cultura do Fundo Cristão para crianças e depois várias coisas aconteceram (SOARES JR., 2021).

Segundo Gil Amâncio “algumas pessoas que fizeram o curso também começaram a desenvolver essas questões na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, o Rogerinho outro Brincante foi fazer uma pesquisa com as crianças, as brincadeiras indígenas né, Levindo que tá aí fez o doutorado dele né sobre brincar, o Dimir me chamou também pra gente ter uma conversa que ele tá fazendo doutorado também sobre a infância, sobre essas, né então, tem a dissertação de mestrado da Paula sobre o brincar” (SOARES JR,2021).

Ademir Viana, afirma ter ficado muito estimulado pelas experiências vividas em Belo Horizonte, no Centro de Referência Cultural da Criança e do Adolescente, onde por meio de uma política sensível construída na cidade, foi possível o encontro entre educadores, gestores, pessoas que se interessavam pela infância e artistas. E no convívio com essas pessoas, se inspirou a pesquisar e estudar, sempre interessado na criança e nas políticas públicas que valorizem o ser humano. Nesse sentido ao relatar sua trajetória no campo do brincar Ademir relembra:

Eu naquela leva me interessei muito por este universo, e o fato de estar aqui hoje, se dá pelo contato que tivemos com pessoas como Roquinho como Gil Amâncio, como Adelsin. E a minha relação com isso tudo, tem a ver com as inspirações que surgiram naquele momento de formação de Brincantes, de pessoas interessadas na infância em Belo Horizonte (SOARES JR, 2021).

Nesse sentido, os discursos dos participantes da 4ª ed. Do Festival de Piões, ao resgatarem a história do Festival de Piões, e do contexto em que esse Festival acontece, convergiram para alguns campos, como da formação e atuação profissional, o das políticas públicas na Prefeitura de Belo Horizonte, na criação do Centro de Referência da Cultura da Criança e do Adolescente, na criação dos centros culturais, na criação do Arena da Cultura, hoje ELA- Escola Livre de Artes. Tudo isso costurado por encontros como o Festival de Piões, os Festivais de inverno, parcerias com a secretaria de educação em que a cultura da criança e a atuação de Brincantes colaboraram com as políticas culturais da cidade.

A ESTRUTURA EDUCACIONAL E O SABER POPULAR

Historicamente a cultura assume diversos conceitos e orientações. Algo que permanece segundo Gomes (2014) é o consenso de que a cultura é algo transmitido de uma geração para outra, aprendida e também ressignificada. Para o entendimento das relações que se estabelecem entre a Educação e o Lazer, torna-se necessário a compressão da diversidade cultural e dos métodos de transmissão ou pedagogias que propõem esse aprendizado, refletindo sobre as instituições sociais e os diferentes espaços de aprendizagem, que possuem legitimidade e o propósito educar.

Antes do surgimento da Escola, o espaço educacional era o da vida. Espaços como a casa, o quintal, o trabalho, nos quais as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e suas práticas faziam o saber acontecer. Nesse sentido, aprender um ofício, por exemplo, acontecia na e a partir da prática, a experiência fazia o saber. Ao longo dos tempos a divisão social do trabalho entre classes desiguais, dividiu os saberes comuns e o exercício social do poder, gerando hierarquias sociais, em que as diferenças passam a ser reforçadas. Nesse momento a sociedade começa a separar e aos poucos opõe: o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de saber e de ensinar o saber. Esse é o momento em que a educação vira ensino, que inventa a pedagogia e reduz a aldeia à escola (BRANDÃO, 1995).

Assim, aos poucos, acontece com a educação o que acontece com todas as outras práticas sociais (a medicina, a religião, o bem estar, o lazer, dentre outras) sobre as quais um dia surge o interesse político do controle. No interior dos processos supracitados de transformação, os sistemas antes comunitários de trocas de bens, de serviços e de significados, são em parte controlados por especialistas, mediadores entre o poder e o saber. O que ocorre é que a educação, por sua vez, é inevitavelmente uma prática social, que por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais (BRANDÃO, 1995).

A posse sobre os meios de produção e sobre os processos hegemônicos de produção de conhecimento, acrescentado ao poder exercido pelas culturas dominantes, sobre os conteúdos a serem transmitidos nas instituições de ensino, divide o saber, entre os que sabem e os que não sabem os conteúdos.

O controle sobre o saber se faz em certa medida através do controle sobre o que se ensina, e a quem se ensina, de modo que através da educação erudita, da educação de elites ou da educação oficial, o saber oficialmente transforma-se em instrumento político de poder (BRANDÃO, 1995, 23).

Vincent, Lahire e Thin (2001), a fim de propor um conceito para *forma escolar*, debruçaram sobre sociedades orais e sociedades escritas, relacionando modos de conhecimento a maneiras de exercício de poder. Segundo os autores, o que aparece enquanto configuração sócio histórica da forma escolar, por volta do sec. XVI, nas sociedades europeias, seria uma nova forma de relação social entre o mestre que era detentor do conhecimento e um aluno, sem luz, sem conhecimento que precisava ser ensinado. Isso configurou as relações pedagógicas que, por sua vez, ganhou legitimidade e referência para outras formas de relações sociais onde a educação e a aprendizagens acontecem. Ou seja, um mestre não seria mais um sujeito engajado na prática social, compartilhando seu saber, o aprender se tornou distinto do fazer.

Na emergência da *forma escolar* vai surgindo também um universo separado para a infância, no qual a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios e aprender conforme a regra se caracteriza como o modo escolar de socialização. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Segundo os autores, foi possível assistir a uma consolidação dessa nova maneira de organização social e pedagógica, e principalmente a partir do sec. XIX verifica-se a constituição de formas relativamente invariantes de relações sociais: certas *formas escolares* de relações sociais.

A escola se apresenta enquanto tempo e espaço específico, separado de outras práticas sociais, se vinculando a existências de saberes objetivados, vinculados principalmente ao trabalho. A escrita passa a assumir o meio de transmissão de cultura, que até então existia no estado incorporado, dessa maneira ocorre uma generalização das culturas escritas em campos de práticas heterogêneas. Nesse sentido, a escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem vão se associando aos saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernente tanto a maneira de ensinar, quanto ao que é ensinado. (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001).

A pedagogia se articula nesse contexto a um modelo explícito, objetivado e fixo de transmitir esse saber, o que acaba por fazer internalizar pelos alunos determinados saberes que conquistaram sua coerência na e pela escrita, na divisão, classificação e hierarquização dos conteúdos. A escola ao propor esse trabalho de objetivação e de codificação acaba por se tornar

o lugar da aprendizagem de formas de exercícios de poder, onde tanto os alunos quanto os mestres, passam a obedecer às regras supra-pessoais que são impostas nesse ambiente. A forma escolar dessa maneira juntamente com o processo de escolarização, que se intensifica cada vez mais, de forma obrigatória sob o poder do Estado, transborda as fronteiras da escola atravessando numerosas instituições e grupos sociais (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

A aprendizagem consciente no contexto escolar vem acompanhada de uma interiorização inconsciente de formas de comportamento, de raciocínio e de valores, devido ao contexto escolar, às relações pedagógicas e aos efeitos psicológicos que essa acarreta.

Essa interiorização se situa em nível das estruturas e das referências mentais de base, concretamente, do instrumento lógico, da concepção do tempo e do espaço. Essa aculturação lógica vem acompanhada da interiorização das hierarquias escolares, das hierarquias intelectuais e das hierarquias sociais”. (GRIGNON, 1995, p.185)

A aprendizagem dos conteúdos privilegiados na escola, os métodos de ensino da educação física, da literatura, da arte, da matemática e da história, por exemplo, são inseparáveis dessa hierarquia escolar, do que se torna legítimo de ser ensinado, dos níveis de ensino, das disciplinas que ganham destaque no currículo, dos títulos e das aptidões intelectuais. A pedagogia reproduzida em algumas escolas e instituições se mostra ao mesmo tempo exigente e injusta para com as crianças procedentes das classes populares, desclassificando-as, ao não conferir valor à sua cultura de origem. “Essa incompreensão cuja raiz encontra-se no etnocentrismo da instituição e de sua cultura, exerce um papel determinante nos mecanismos que ocasionam o fracasso escolar das crianças procedentes das classes dominadas”. (GRIGNON, 1995 p. 187).

Internalizando em nossos corpos formas de comportamentos e até mesmo maneiras de pensar, essa forma escolar acaba reforçando e legitimando as culturas hegemônicas. A cultura e as vozes dos grupos minoritários que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas. Santomé (1995) destaca algumas culturas silenciadas, ausentes no cotidiano escolar: As culturas infantis e juvenis; as etnias minoritárias e sem poder; as vozes do Terceiro Mundo; a Classe trabalhadora, o mundo das pessoas pobres, dentre outras.

Algo que devemos levar em conta é que as práticas educacionais, as propostas de intervenção e estudos do lazer, ao abordar as experiências culturais, o contexto cotidiano e as culturas negadas no ambiente, não podem ficar reduzidas a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas, destinadas ao seu estudo ou execução de atividades de forma

descontextualizada, muitas vezes reforçando formas de preconceito, de inferioridade de grupos que não representem a cultura hegemônica. Muitas propostas de escolarização mantêm uma tradição que privilegia o ensino de uma cultura hegemônica, repetindo exercícios para se aprender tais conteúdos, muitas vezes, sem uma aplicação prática para a sua utilização na vida cotidiana. Nesse sentido, Santomé (1995) complementa que o que possui menor importância nessa situação é o sentido, a utilidade e o domínio real do que os alunos aprendem.

O brincar, os jogos, os brinquedos, enquanto dimensão lúdica do cotidiano, da cultura da criança, são retirados de seu contexto histórico, social, cultural e prático se estabelecendo de forma utilitária. Historicamente o Lazer, o brincar, as manifestações culturais, passaram a compor os projetos de sociedade, os currículos institucionais, no entanto, como forma de qualificação e adequação à hegemonia, ao trabalho e ao consumo da cultura. Dessa maneira as relações de ensino e aprendizagem difundidas a partir da forma escolar, que ao transbordar, para outras instituições, contribui para fazer de uma construção culta, uma evidência prática compartilhada por todos, independente das suas culturas e modos de vida, uma espécie de cultura universal, global, convertendo a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão, além de reduzir a autonomia das culturas populares (SILVA, 1995a).

Segundo Kishimoto (2001) os jogos tradicionais do Brasil, os brinquedos e brincadeiras, passaram a compor o currículo das instituições educacionais, a partir de um viés utilitário, inserido ora no paradigma do desenvolvimento motor, como método de se atingir um desenvolvimento intelectual, físico e ora pelo paradigma higienista, de controle social. Com a expansão das instituições infantis e definição das suas funções, cria-se condições para o surgimento de jogos didáticos e educativos. “O processo gradual de escolarização acabou dando uma nova forma ao jogo pré-escolar; um jogo aliado ao trabalho escolar, um jogo que visa à aquisição de aprendizagens específicas, definidas a priori” (KISHIMOTO, 2001, p.96).

Para Giroux e Simond (2008) existe um saber popular que se diferencia desse saber escolar, da pedagogia aplicada à sala de aula. A cultura popular é organizada em torno do prazer e da diversão, situa-se no terreno do cotidiano, é apropriada e ajuda a validar as vozes e experiências. Tanto para liberais, como para radicais, a pedagogia é frequentemente teorizada como o que vem depois da determinação do conteúdo do currículo.

Desnecessário dizer que a cultura popular, embora seja em geral ignorada nas escolas, intuições e políticas culturais, não é uma força insignificante na formação da visão que o aluno

tem de si mesmo e de suas relações com diversas formas de pedagogia e de aprendizagem. Na verdade, é quando a pedagogia e a cultura popular se relacionam que surge a importante compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. (GIROUX; SIMOND, 2008). A cultura popular e a pedagogia representam importantes terrenos de luta cultural que oferecem não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos e práticos que possibilitam repensar a escolarização e as relações de ensino e aprendizagem como uma viável e valiosa forma de política cultural.

5.1 Aprendendo a Cultura Para Repensar o Lazer e a Educação.

Segundo Gomes e Elizalde (2012) historicamente a produção de conhecimento em lazer também carrega consigo relação direta com processos colonizadores, onde certos conhecimentos se tornaram hegemônicos, situando o lazer geralmente em contraposição ao trabalho. Nesse sentido a relação desse fenômeno com a educação hegemônica se estabelece enquanto forma de dominação e controle da sociedade, privilegiando a manutenção do *status quo*. O lazer, a recreação, a educação de uma forma geral, assim como se deu no campo da produção do conhecimento científico, acaba por trazer marcas de uma sociedade capitalista, colonialista e patriarcal.

Segundo Gomes e Elizalde (2012), a Europa e os Estados Unidos são colocados como centros da produção de conhecimento sobre a temática do Lazer. E ao se aprofundar nas interpretações de como os conceitos foram se estruturando ao longo do tempo e assumindo as características, de cada contexto histórico na construção de referências, os autores sinalizam para o fato de que, por muito tempo, os países periféricos, incluindo a América Latina, ficavam relegados à reprodução das teorias geradas em outros contextos.

Entretanto, conceitos e teorias não devem ser tratados de forma universal, tampouco serem assumidos e incorporados de forma descontextualizada e sem assumir um posicionamento crítico, evitando assim a perpetuação de redes invisíveis de dominação, gerando a colonialidade do poder e do saber. Desse modo, os conceitos e as teorias elaboradas por autores de outros contextos e de outras épocas podem ser interessantes. Mas para haver um novo olhar teórico e conceitual sobre a temática do lazer, precisam ser resgatados os saberes e práticas socioculturais já elaborados nos territórios periféricos, considerando as culturas

silenciadas, as de crianças e jovens, as dos povos indígenas, dos grupos descendentes da África, dentre outros (GOMES; ELIZALDE, 2012).

Muitas dessas práticas sociais, dos saberes e modos específicos de ser, estão sendo desenvolvidas como alternativas concretas para superar essa visão, demonstrando que outros horizontes são possíveis frente a um sistema excludente, que se pretende afirmar como um modelo único e universal. De acordo com a interpretação aqui proposta enquanto prática social contextualizada, o lazer precisa ser compreendido e reconhecido como uma necessidade humana e como uma dimensão da cultura, dois aspectos inter-relacionados. Dessa maneira os povos e comunidades que constituem a América Latina constroem e significam suas práticas culturais, as quais são vividas como desfrute da cultura e da vida social. Assim, o lazer não está subjugado ao trabalho industrial, à urbanização, tampouco ao capitalismo, apesar de estar em íntima relação com estes e com outros elementos do contexto mais amplo (GOMES; ELIZALDE, 2012).

O Lazer precisa ser conceituado e ressignificado a partir de outros olhares, que superem essa forma fragmentada e excludente de ver e pensar o mundo, como se esse fosse único. A perspectiva da cultura parece ser um importante caminho a partir da qual começa essa mudança (GOMES; ELIZALDE, 2012, p.80).

As manifestações culturais que constituem o lazer são práticas sociais vivenciadas como desfrute e como fruição da cultura, tais como festas, jogos, atividades comunitárias, variadas formas de educação popular, espaços de conversação, dentre outros. Essas e outras manifestações possuem significados singulares para cada sujeito e para cada grupo humano. Assim, as manifestações culturais constituem práticas sociais complexas permeadas por aspectos simbólicos e materiais que integram a vida de cada pessoa e a cultura de cada povo, podendo assumir múltiplos significados. (GOMES; ELIZALDE, 2012).

Todo fenômeno sociocultural, incluindo o lazer, expressa as peculiaridades do contexto histórico e social em que se desenvolve enquanto produção cultural, no sentido da reprodução, reconstrução e transformação dos diversos conteúdos culturais vivenciados pelas pessoas, grupos e instituições. Essas ações são construídas em um tempo-espaço social de construção humana, dialogando, influenciando e sendo influenciadas pelas demais esferas da vida na sociedade, o que pode ressignificar continuamente a cultura.

A leitura crítica sobre o processo de colonialidade permite perceber que a Europa norteou as ciências e a produção de conhecimento, além de possibilitar a aplicação desse conhecimento enquanto forma de colonização, uma vez que o conhecimento pertencente ao outro, o não europeu, foi desvalorizado. Ao hierarquizar e homogeneizar o saber, o paradigma dominante desvaloriza as experiências, as culturas e as multiplicidades. As pessoas pertencentes às culturas e países periféricos, os colonizados, os subalternos têm suas vozes silenciadas frente ao norte epistêmico e a uma cultura hegemônica que tende a se instaurar. As reflexões de Spivak (2010) fazem parte de um grupo de autores, que realizam investigações acerca das consequências dos processos de colonização do pensar, criar conceitos, explicar a realidade e de organizar a vida social dos países que foram colonizados. Segundo a autora, a colonização pode ter acabado, porém, permanece a colonialidade na maneira de ver e pensar o mundo.

Segundo Ballestrin (2013), o referido grupo de autores tem Mignolo como um de seus fundadores, e segue essa perspectiva afirmando que a colonialidade é constitutiva da modernidade-colonialidade. O grupo assume algumas ideias chaves que podem contribuir para a reflexão e para a renovação das ciências sociais latino-americanas no séc. XXI, considerando que a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, a do saber e a do ser. Essa ideia desenvolvida originalmente por Anibal Quijano, em 1989 (apud BALESTRIN, 2013, p. 105) exprime uma constatação de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo, denunciando a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais.

Nesse sentido, situar o lazer no contexto Latino-Americano, significa conhecer as influências que os processos de colonização deixaram e ainda deixam em nossa vida cotidiana, em nossas experiências de lazer, no universo do trabalho e no contexto escolar. Dessa maneira ao tomarmos consciência de que as nossas experiências familiares, de vizinhança, de lazer estão atravessadas pelas relações de poder, coloca-se questões que não podem ser esclarecidas no interior de uma concepção de ideologia estruturada exclusivamente em torno da experiência de trabalho. Partir do Lazer, do brincar, de tempos e espaços em que seja possível certa liberdade e criatividade, pode contribuir para uma nova visão de mundo a partir desses contextos, onde as pessoas falam e ouvem sua própria língua (MAGNANI,1998).

5.2 Aprendizagem a Partir Da Prática Social

Segundo Silva (1995b) ao se propor diálogo com as manifestações culturais e atuar no sentido da produção cultural, devemos compreender as relações de poder, os interesses econômicos e as estratégias de controle para não utilizarmos nossos conhecimentos, servindo apenas de instrumento pedagógico, colaborando com a fragmentação, isolamento e embrutecimento dos sujeitos e manutenção do quadro educacional brasileiro.

Podemos tornar as práticas pedagógicas mais potentes, ao compreender os processos de aprendizagens que acontecem em contextos diversos, a partir da participação e da experiência, contribuindo para que as propostas no campo do Lazer e do Brincar, se aproximem mais das realidades cotidianas dos grupos sociais envolvidos nessa prática, os compreendendo em sua diversidade cultural e enquanto sujeitos culturais.

E na direção proposta por Gomes (2008), sobre aprendizagem e cultura, cabe uma desconstrução da ideia de que é preciso ensinar para aprender, seria possível focar mais no processo de aprendizagem que no ensino, compreendendo que a relação mestre e aprendiz, ensino e aprendizagem, na vida cotidiana poderia abrir possibilidades de alternativa aos paradigmas dominantes.

Relacionando cultura e aprendizagem, Lave (2015), diz ser necessário abordar a questão tendo em vista os seus emaranhados na vida político-econômica, nas lutas e disputas históricas, em suas coerências e incoerências, e na produção relacional e histórica da vida cotidiana. Por esse motivo questiona a separação e distanciamento do cotidiano e da aprendizagem como um processo de distanciamento da vida.

Segundo Lave (2015) ao propor uma nova entrada para investigar a aprendizagem e cultura, como práticas sociais, aponta que tanto as abordagens cognitivas da aprendizagem como a teoria da transmissão cultural, elaboram divisões problemáticas entre mente e corpo, sujeito e sociedade, cultura e aprendizagem. Essas duas tradições teóricas ortodoxas que abordam a investigação em torno da aprendizagem, são reunidas na instituição escola, um local privilegiado para a produção da hegemonia, que também inclui o aparato institucional, político e social para a produção de explicações teóricas de ambos.

Para essa autora, cultura e aprendizagem são sempre ambas as coisas, tanto uma como outra indivisivelmente, e ao procurar pelas relações dos termos cultura e aprendizagem como instâncias delas próprias, e uma da outra, na prática, sugere evitar os caminhos que considerem apenas os sujeitos engajados em atividades mentais para adquirirem cultura, ou como a cultura

é transmitida aos indivíduos, ao contrário pontua a importância de se atentar para como se aprende (LAVE, 2015).

Refuta dessa maneira a ideia de que aprendizagem é prescritiva, normativa e avaliativa, permitindo situar os indivíduos em engajamentos, que são necessários para que a aprendizagem aconteça. Nesse movimento, onde os indivíduos se engajam em determinadas práticas, a aprendizagem acontece de forma descentrada na relação mestre aprendiz, em um movimento que aponta para o centro, no entanto, a participação se torna plena, legitimada pela comunidade. Então o contexto de prática é a vivência e não o conhecimento introjetado. Segundo Gomes (2014) isso permite compreender como as pessoas aprendem habilidades específicas em contextos onde não são ensinados, como aprendem a comungar interesses, se articular, conservar e transformar certos tipos de saberes.

Na cultura popular, seja nas festas, na música ou nas brincadeiras, as crianças estão ali, junto aos adultos, aos idosos, em volta, ouvindo, observando, brincando, ocupando um determinado papel, na feitura e realização da festa ou do brinquedo por exemplo. Mergulhando nesse universo, o iniciante ou a criança que chega, desenvolve habilidade, se apropria das práticas, se torna referência a outros iniciantes que chegam. O processo de participação gera aprendizagens, e o ensinar está em vivenciar. Nesse sentido, nas propostas educacionais, nas políticas culturais, o aprender e ensinar deve permitir uma participação cambiante, onde a criança ao mesmo tempo em que é aprendiz, pode também ser mestre. Isso acaba por fortalecer o diálogo, a liberdade, e uma aprendizagem que ocorre em toda prática social (LAVE, 1991).

Assim, os processos de formação, intervenção, produção de conhecimento que consiga se aproximar das práticas sociais, como os antropólogos ao registrarem aspectos vivos dessa cultura em seu contexto, ligadas a situações concretas de vida, constituem vias de acesso a um conhecimento de suas redes de relações sociais (MAGNANI, 1998). O campo do lazer e da educação precisa se aproximar desse olhar na tentativa de compreender as manifestações em seu contexto de prática, perceber os sentidos daquelas práticas para as pessoas que as vivenciam, se aproximar das alternativas que são desenhadas na luta diária contra a hegemonia. Nesse sentido, precisamos estabelecer um diálogo, uma troca de experiências para nos fortalecer contra as formas de dominação. Segundo Santos (2019), as alternativas estão acontecendo, surgindo na prática, na luta cotidiana contra as formas de dominação existentes.

Uma forma de nos aproximarmos desses contextos é compreender que existem outros modos de vidas, outras formas de ensinar e aprender, que são peculiares e pertencentes a grupos que estão o tempo todo em disputa com as formas hegemônicas de educação, de lazer e de produção de conhecimento. Ao nos aproximarmos, por exemplo, das crianças e a observarmos a partir de si mesmas, permite descortinar outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, as representações sociais das crianças podem ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no brincar das crianças (SARMENTO, 2010).

A cultura popular revela um campo onde modos de ser e de fazer, de aprender e ensinar e de se organizar, provoca um engajamento quase sempre contrário a lógica hegemônica. Quando associada às lutas dos movimentos populares, tensiona os problemas oriundos do projeto de sociedade capitalista. O popular preserva a categoria luta, materializado nas ações coletivas dos movimentos populares que reivindicam direito a diversidade cultural, o acesso à educação, direito aos seus territórios, moradia, saúde e lazer (BRANDÃO, 2009).

5.3 Cultura Popular e Educação Popular

Segundo Brandão (2009), na década de 1960 e 1970 a Antropologia e a Sociologia despertaram interesse pela cultura popular, possibilitando que as práticas culturais pudessem ser compreendidas em seus contextos. Concomitantemente também surgem os movimentos populares que dão caráter político e educacional às práticas culturais, reivindicando modos de ser e de saber oriundos das classes subalternas e marginalizadas. Os militantes dos movimentos de cultura popular entendiam que uma das frentes de luta nessa direção deveria ser politicamente cultural, como também culturalmente educativa. Daí o lugar ativo da educação entre os movimentos de cultura popular e a sua integração com instituições dedicadas propriamente à educação popular. Se não for conscientizado por sua própria cultura, o povo não o será por nenhum outro meio usual em uma conjuntura de dominação (BRANDÃO, 2009).

A Educação Popular a partir das experiências desses educadores e dessas educadoras não se realiza somente em nível teórico, mas também na concomitância dos diferentes

movimentos de resistência a todas as formas de opressão e dominação. Através de suas presenças e lutas engajadas, na universidade e fora dela, construíram uma definição teórico-prática de Educação Popular crítica e de cunho libertador. Foi a partir de Paulo Freire e seus companheiros de luta que se iniciou o movimento intelectual de uma nova concepção de educação para além do acesso do povo à escola pública, gratuita e laica. Buscava-se uma educação popular libertadora que se constituísse como resistência aos modelos de — educação bancária. Essa mobilização traduziu-se numa alternativa popular de rebeldia contra a educação elitizada, sendo que a coragem e o desejo de lutar politicamente pela transformação social são marcas presentes na trajetória dos pioneiros e das pioneiras da Educação Popular (PAULO, 2018).

Além disso, segundo análise realizada por Paulo (2018) ficou explícito que a luta dos pioneiros da Educação Popular (sujeitos de subversão e transgressão) se dá de forma contínua. O movimento da luta pela Educação Popular é um ato de rebeldia desses educadores e educadoras, que foram fazendo educação em diferentes contextos educativos: escolares e não escolares. As experiências destes foram pensadas e produzidas a partir das tensões entre a educação opressora e a Educação Popular, conhecimento científico e não-científico.

Segundo Brandão (2009), nos primeiros escritos de Paulo Freire, a educação popular, uma forma de “prática cultural para a liberdade”, deveria transformar todo o sistema e toda a lógica simbólica da educação tradicional. Assim, um movimento revolucionário de educadores surgia contra a educação institucionalizada e constituída oficialmente, seja como sistema escolar seriado, seja como educação não-formal de adultos. Emergia como proposta de reescrever a prática pedagógica do ato de ensinar-e-aprender, e surgia para repensar o sentido político do lugar da educação.

É ao longo do processo coletivo de transformar a sociedade que as classes populares se educam com a sua própria prática, e consolidam o seu saber com o aporte da educação popular. Com Paulo Freire, segundo Brandão (1995) surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos da escola, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia. Com a organicidade progressiva das práticas dos movimentos populares, sua organização em

torno de associações, comunidades, alianças e pactos, descortinam diferentes iniciativas que buscam uma retomada e recriação da tradição e do fortalecimento do saber popular.

Nesse contexto a cultura popular, o brincar e a linguagem lúdica, ganham força e se articulam nas mais diversas formas de socialização, com novos atores e saberes, buscando uma sociedade mais justa, democrática, prazerosa.

Na cultura popular, brincar constitui a própria essência da vida humana de uma criança ou de um mestre Brincante. É possível observar, comunidades que se organizam todos os anos, em torno de festas como a de Nossa Senhora do Rosário, Folias de Reis, Festas juninas, Festa do Batuque, encenar o Auto de Natal, dentre outras manifestações culturais que são preparadas cuidadosamente, entre os participantes. Mesmo após as rotinas de trabalho, voltam-se para o brincar a Folia, brincar o batuque, dentre outras. Apesar das tendências que estamos expostos como estímulo ao consumo, perda de espaço e tempo para brincar principalmente com o ingresso na vida adulta, podemos encontrar pessoas que permanecem/resistem brincando após a infância. Esse brincar, no Brasil, pode ser observado nas manifestações artísticas da chamada cultura popular. “Nesse caso, veremos que brincar torna-se uma espécie de profissão (ofício de vida), denominada de brincante” (MOREIRA, 2015, p. 59)

Na cultura popular tanto as crianças, como os adultos e idosos compartilham do mesmo território do brincar, aprendendo e ensinando a partir do fazer, do engajamento nas práticas, um dos fatores que possibilita uma renovação, a cada fazer junto, ou brincar junto. Isto nos leva a problematizar a noção de cultura como algo dado, enfocando os processos de aprendizagem como participação na vida cotidiana, assinalando a experiência cultural como presença (en)carnada, de onde emergem “habilidades”, saberes, questionamentos e práticas resultantes de um engajamento situado (LAVE, 1991). Nesse sentido, na relação que surge entre o Brincante e a cultura popular, sobressai a ênfase na centralidade das relações entre as pessoas e o mundo, das crianças e suas culturas, indagando as contribuições que cada geração deixa para a próxima, ao compartilharem experiências culturais, crescendo em engajamento, sensibilidade e consciência à medida que nos envolvemos e agimos no mundo.

5.4 A Noção de Cultura e as Políticas Culturais em Belo Horizonte

Como nos aponta Chauí (2008) historicamente a noção de Cultura se estabeleceu como forma de se comparar ou mensurar o nível de evolução e organização de uma sociedade tendo como referência o etnocentrismo e a cultura erudita, letrada. Com a contestação de paradigmas e a reinvenção da própria ciência, segundo a autora, a antropologia e sociologia abrem perspectivas para que a noção de Cultura seja construída a partir de uma reaproximação com a vida cotidiana, com as questões sociais, políticas e históricas.

Isso possibilita uma abrangência dessa noção de cultura enquanto produção e criação de linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, das formas de habitação, vestuário e da culinária, das expressões do lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais (CHAUÍ, 2008, p.57).

Essa abrangência da noção de cultura segundo Chauí (2008) esbarra nas sociedades modernas, no problema de serem justamente sociedades e não comunidades. O mundo moderno desconhece a comunidade. O modo de produção capitalista ao trazer como marca a existência de indivíduos, separados uns dos outros por seus interesses e desejos, dá origem a sociedade, onde os vínculos, as relações e sentido comunidade se enfraquecem. Sociedade significa isolamento, fragmentação, forçando o pensamento moderno a indagar como os indivíduos isolados podem se relacionar.

Nesse contexto a diversidade cultural, as formas de organização comunitárias, a produção de signos e significados, a partir das práticas sociais, é abandonada no projeto hegemônico no qual a Cultura se apresenta de forma universal e no singular, se tornado um produto de consumo e ao mesmo tempo uma maneira de dominação em que a Cultura dominante, a Cultura escrita, a alta Cultura, a Cultura culta, dentre outras terminologias, se apresentam como algo a ser levado, ensinado e ofertado para os que supostamente não a possuem. Nesse contexto a diversidade cultural continua sendo uma das características essenciais através das quais as culturas populares se opõem às culturas dominantes, demonstrando, a partir da sua resistências, que não são apenas culturas dominadas, mas que possuem autonomia simbólica e capacidade de engendrar seus próprios sistemas de significação (GRIGNON, 1995).

Segundo Botelho (2001), somente a partir da década de 80, ocorreu um deslocamento dos discursos das políticas culturais que passam a contemplar também a perspectiva da “democracia cultural”. Nessa perspectiva se torna possível compreender a cultura, não apenas como algo elitizado e que a população deveria ter acesso por meio das políticas públicas, mas

também como algo resultante dos diversos modos de vida, dos fazeres cotidianos, dos meios através dos quais os sujeitos se organizam em torno do lazer, da religião e do trabalho. Sendo assim, esses sujeitos seriam considerados também produtores de cultura, e as políticas culturais passariam a criar meios para que esses sujeitos se engajassem nessa possibilidade de produção cultural.

Democracia cultural, para o autor, portanto, parte do princípio de reconhecimento da diversidade cultural, devendo ser dirigida a um público variado e diferenciado, com suas próprias necessidades e exigências e suas aspirações próprias e seus modos particulares de produção e fruição. “Assim saímos de um campo cheio de certezas e, unidirecional, onde se sabia que cultura deveria ser privilegiada, para o universo da diversidade cultural, isso tanto no fazer quanto na recepção desse fazer” (BOTELHO, 2001, p.52).

Segundo Guimarães (2010) no período de 1993 a 2008, nota-se que a perspectiva dos direitos culturais se coloca como um dos eixos básicos da política cultural de Belo Horizonte, apontando para a forma como o exemplo da política de “cidadania cultural”, implementada na cidade de São Paulo entre 1989 e 1992, reverberava na gestão cultural municipal da capital mineira. Ressalta que alguns programas e ações da Prefeitura de Belo Horizonte foram determinantes para a tentativa de se criar uma política cultural na cidade, como veremos a frente, através dos Centros Culturais, Arena da cultura, Centro de referência da cultura da criança e do adolescente e inclusão da cultura no orçamento participativo.

A cultura no âmbito da administração pública em Belo Horizonte até 1989 esteve atrelada a outras instâncias governamentais, adquirindo uma pasta própria na gestão PSDB 1989 a 1992. Durante esse período se inicia a estruturação administrativa da Secretaria Municipal de Cultura como órgão da administração pública direta. Para a efetivação de suas linhas básicas, a Secretaria estabeleceu sete programas, que deveriam interagir entre si. Assim, embora situados separadamente, procuravam apresentar um caráter de transversalidade em suas bases conceituais e, portanto, sua operacionalidade passava a ser atribuição dos diversos departamentos, setores e unidades que compunham a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Cultura.

- O primeiro programa consistia em “Apoiar a produção, difusão e a capacidade”, e tinha como base conceitual o apoio às atividades artístico-culturais de caráter permanente como prioridade em relação ao incentivo a ações eventuais e, nesse processo, promover o fortalecimento dos agentes culturais. Uma das principais ações empreendidas, para consolidar este programa, foi a implantação da Lei Municipal de Incentivo à Cultura;

- o segundo programa baseava-se em “Defender a Memória e o Patrimônio Cultural”, voltado para:” identificar, documentar, proteger e promover o patrimônio cultural”, e era desenvolvido pelo Departamento de Memória e Patrimônio Cultural da SMC;
- o terceiro programa consistia em “Promover o Intercâmbio Cultural “e se apoiava no “intercâmbio de valores, ideias e bens”. Buscava inserir a cidade na participação de eventos intermunicipais e promover a chamada “internacionalização da cidade”. A criação de vários festivais internacionais vai dar atônica desse programa: Festival Internacional de Teatro (FIT), Festival Internacional de Arte Negra (FAN), Festival Internacional de Curtas-Metragens, dentre outros;
- o quarto programa tratava de “Descentralizar a Ação Cultural” e trazia como base conceitual: “Estender os direitos culturais (produção, fruição, memória e participação) à maioria da população, levando em conta o aspecto territorial (as várias regiões da cidade) e o aspecto sociológico (buscando atingir a população carente”) Dentre as ações que direcionavam esse programa, destacam-se a realização de “circuitos culturais regionalizados”, a realização de oficinas de “capacitação para grupos culturais regionais”, o projeto de implantação de centros culturais nas várias regiões da cidade e a gratuidade de eventos realizados através da “descentralização dos Festivais e eventos especiais”;
- o quinto programa tratava de “ampliar e Potencializar os Equipamentos Culturais”. Trata-se de capacitar os espaços físicos existentes, como Museus, Arquivo Público, Teatros, Bibliotecas e criar novos equipamentos culturais, como centros culturais e centros de referência etc.;
- o sexto programa consistia em “Integrar a política cultural às outras políticas públicas” do governo municipal. Trata-se de articular a política cultural com a política da saúde, política habitacional e participação da SMC em órgãos colegiados municipais: do Meio Ambiente, do Idoso, da Mulher, da Criança e do Adolescente e da Comissão de Política Urbana;
- o sétimo programa baseava-se em “Promover a Reflexão Crítica e a Produção Editorial”. Voltava-se para a realização de atividades de reflexão interna (no âmbito da SMC) e externa, através de: painéis, cursos e conferências e também para o incentivo à publicação de livros, revistas e cartilhas (FUNDAÇÃO, 1996, p.48-49 apud GUIMARÃES, 2010, p.45).

O desafio colocado para os educadores, gestores, técnicos da Secretaria de Cultura era o de considerar a população como participante ativa da vida cultural, tensionando a relação entre o acesso a bens culturais e a própria produção cultural. Dessa maneira para implementar esse direito, a partir das políticas públicas, foi necessário criar condições para que os indivíduos desenvolvessem suas práticas e manifestassem suas culturas. Segundo Botelho (2001), a dimensão sociológica elaborada com a intenção explícita de construir determinados sentidos e de alcançar algum tipo de público, através de meios específicos de expressão, propiciava os meios e condições estruturais, precisando, no entanto, se encontrar com a dimensão Antropológica, que se aproxima do cotidiano, das pessoas em seus contextos, suas maneiras de ser e de saber:

Aqui se fala de hábitos e costumes arraigados, pequenos mundos que envolvem as relações familiares, as relações de vizinhança e a sociabilidade num sentido amplo, a organização dos diversos espaços por onde se circula habitualmente, o trabalho, o uso do tempo livre, etc. (BOTELHO, 2001, p.74). A partir da aproximação entre os campos sociológicos e antropológicos, Chauí (2006) entende que a cultura enquanto um direito do cidadão deve

assegurar o direito de acesso às obras culturais produzidas, particularmente o direito de fruí-las, o direito à produção cultural, o direito de participar das decisões sobre políticas culturais, o direito à participação nas decisões de política cultural, e o direito dos cidadãos de intervir na definição de diretrizes culturais e dos orçamentos públicos. (CHAUÍ, 2006).

Trata-se, pois, de uma política cultural definida pela ideia de cidadania cultural, em que a cultura não se reduz ao supérfluo, entretenimento, aos padrões do mercado, à oficialidade doutrinária (que é ideologia), mas se realiza como direito de todos os cidadãos, direito a partir do qual a divisão social das classes ou a luta de classes possa manifestar-se e ser trabalhada porque no exercício do direito à cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflito, comunicam e trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural. Afirmar a cultura como um direito é opor-se à política neoliberal, que abandona a garantia dos direitos, transformando-os em serviços vendidos e comprados no mercado e, portanto, em privilégios de classe (CHAUÍ, 2008).

Compreendo dessa maneira que no terreno da Democracia Cultural, as diversas formas de ser, de saber, de viver e de se organizar, encontram possibilidades de emergirem da invisibilidade e do silenciamento, tencionando e trazendo visibilidade aos meios pelos quais as relações de poder privilegiam e restringem determinada cultura. É possível dessa maneira, ao olhar para as Brincadeiras populares, questionar padrões, valores e o poder das classes dominantes, acerca da transmissão cultural, da Forma Escolar e da socialização das crianças e do seu silenciamento. O Brincar enquanto linguagem, através da qual as crianças escrevem as suas histórias pelo mundo, onde a liberdade, o movimento e a experiência resistem aos processos de transmissão da cultura e aos modelos hegemônicos, permite refletir e reconstruir práticas pedagógicas.

Apresento Roquinho no capítulo seguinte, interlocutor do presente estudo, que aponta os caminhos do brincar no contexto de democracia cultural em Belo Horizonte, onde princípios e concepções acerca da Cultura da criança, foram construídos a partir da relação estabelecida entre a cultura popular e as políticas culturais, contribuindo dessa maneira, para que o brincar se engajasse no campo de disputas e relações de poder, reafirmando o lugar da criança enquanto sujeito cultural. Sujeito que se estabelece nas relações e nas práticas sociais, aprendendo,

ensinando e reformulando essa aprendizagem à partir de contextos, territórios, histórias e experiências vividas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo a partir de uma descrição da prática social dos Brincantes, compreendeu que as informações provindas de uma rede estabelecida a partir desses atores, seus fluxos, encontros e relações estabelecidas, permitiu compreender com objetividade uma série de relações com as políticas públicas da cidade de Belo Horizonte, com conteúdos presentes em processos de formações, com a cultura da criança, com o brincar e com o Brinquedo. Em uma visão geral, situo o Brincar em Belo Horizonte na década de 90, em um cenário nacional de abertura democrática pós-constituição de 1988, em uma perspectiva denominada de Democracia Cultural, em nível local de renovação política e cultural proposta pelo governo do PT ao assumir a administração pública da capital a partir em 1993.

Ao propor um novo olhar para as políticas públicas, para a participação popular nas tomadas de decisões e na produção cultural, o município desenvolveu meios para que esse discurso pudesse ser viabilizado, criando possibilidades para que a população superasse o lugar de consumidora cultural se tornando ela própria produtora de cultura. Uma série de ações foram deflagradas no contexto político da década de 90 em Belo Horizonte e no campo do Brincar. Um grupo de atores passaram a fazer parte dessas ações e propostas. Trata-se de Brincantes que encontraram nesse contexto uma possibilidade de repensar o lugar da criança na sociedade, propondo uma centralidade dessas crianças, um olhar a partir do sujeito no presente, enquanto protagonista e parte de um sistema de relações.

Dessa maneira uma diferença epistemológica surge ao possibilitar uma simetria entre fatos científicos na rede com elementos diversos. Uma possibilidade de superação do dualismo, da fragmentação da ciência e da forma de sociabilização de crianças, geradas a partir da institucionalização da infância em espaços de transmissão de conhecimento. O conhecimento gerado nesse contexto acerca da cultura da criança aconteceu dessa maneira, na rede, nas associações em que o conhecimento a teoria e os conteúdos das formações propostas pela Secretaria Municipal de Cultura, encontraram um caminho a partir da experiência prática, da pesquisa e na experimentação. Trazer a criança para a rede, mais que ensinar possibilitou aprender sua linguagem, suas especificidades, reivindicações e necessidades. Essa aprendizagem que se deu em um contexto político em transformação em que o olhar se direciona para a empiria, para o saber popular, renegada historicamente pela ciência.

A visão teórica trazida para esse contexto relacionada ao brincar, se estendeu para outras ações fomentadas no âmbito das políticas públicas. Uma memória de criança, histórias que apontaram novas formas de se relacionar com a cultura, com as práticas de lazer e com o trabalho de produção cultural, pautada em uma relação dialógica, investigativa onde foi possível ouvir e compreender a criança em suas culturas. A percepção do outro, se torna confusa na invisibilidade. Perceber que a aprendizagem se dá no corpo em movimento, supera a visão cognitiva, dando lugar as aprendizagens que acontecem a partir da experiência, não se configurando em um estímulo-resposta. A interação do corpo, seu movimento é desencadeado por percepções e sensações que são interpretadas, influenciando e sendo influenciadas nas relações estabelecidas. Dessa maneira a percepção se dá através do corpo em movimento, dependendo da interação do corpo com outros corpos, com o meio, com a cultura e com as experiências.

Os Brincantes e seu encontro com as políticas públicas em Belo Horizonte configurou um movimento em torno da cultura da criança. Foi provocado um olhar para a infância, a partir de experiências teórico-práticas. Trajetória prática de atores que se encontram no território da democracia cultural. Desse encontro, nesse contexto favorável, diferentes atores se engajam em uma constante luta que não era, e continua não sendo apenas para crianças, porém com elas na reivindicação a viverem a dimensão lúdica e política conjuntamente. Isso possibilitou uma aprendizagem em contexto de luta. Luta não apenas pelo direito a cultura e ao lazer, mas um encontro com outras lutas, como por moradia, por participação popular, pelo direito ao lazer, ligados diretamente aos interesses das crianças e de atores que se associam a ela.

Na reflexão proposta de uma aprendizagem situada na prática social em sua interface com o Lazer, educação e cultura, me aproximo das práticas dos Brincantes, a partir da imagem que foi se construindo ao longo da pesquisa, da análise dos documentos, das imagens, vídeos e histórias, que existiam em um contexto de experiências. Essa aprendizagem em torno do brincar e da cultura da criança fomentou ações, reflexões e o olhar para relações, saberes e linguagens trazidas à tona.

Aprender a linguagem da criança, dos mestres na organização de suas festas e brincadeiras, levou a uma crítica, uma reflexão do ser educador e gestor, o que possibilitou uma transformação de quem educa ao ser educado em suas experiências. Esse resgate de memória da infância que o Roquinho nos traz, em lembrarmos da criança que fomos, remete ao encontro

com nossa história de infância, do brincar, possibilitando que essa memória esteja viva mais constantemente, possibilitando assim, uma abertura para se pensar o adulto que nos tornamos e as ações que iremos propor ao nos associar com essa linguagem da infância, com saberes existentes e as formas de se apropriar desse saber.

As culturas das crianças possuem formas específicas e uma organização própria onde se estabelece as relações de ensino e aprendizagem. Impor um método ou uma forma é no mínimo excludente. Aproximar um olhar para a infância como fez e faz esse grupo de Brincantes, compreendendo o brincar como uma linguagem, levou a compreensão que as crianças escrevem suas histórias enquanto interagem no mundo em seus contextos diversos. Compreender como as crianças interpretam esse mundo criado por adultos ajuda a compreender os próprios adultos e os mecanismos de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, o brincar, os jogos e brincadeiras não estão simplesmente para ocupar, disciplinar e educar as crianças. Foi possível compreender que se estabelecem nos processos e nas relações. Então brincar não é apenas cumprir conteúdo é uma forma de ser e estar no mundo. Compreender as crianças e como elas compreendem as suas condições no mundo criado para elas, pode contribuir para a perspectiva do sistema dinâmico do desenvolvimento humano como um processo autopoietico e histórico a partir da diferenciação individual e autorreflexiva.

A aprendizagem dos Brincantes no tocante a cultura da criança é conexão de intersubjetividade presente ou despertada nesse contexto histórico, conectada pelo brincar, pela curiosidade, empatia apontando para um registro empírico de ações que aconteceram e que continuam acontecendo. Esse caminho, essa história de fortalecimento de vínculos, de compreensão, de interação e de trocas com outras pessoas, instituições e objetos, modos de ser e saber, estabelecem um diálogo com uma perspectiva histórica, situada onde a cultura se faz na criança que brinca.

Quanto mais espaços para a aprendizagem histórica cultural existir nas relações e troca de experiências, maior a possibilidade das experiências de vida e culturais permearem os processos de ensino e aprendizagem. Nas relações sociais o desenvolvimento, a construção e reformulação do conhecimento, se torna possível ao trazer as experiências de vida e história diversas para o contexto. Dessa maneira a atuação dos Brincantes me levou a acreditar que o brincar endossa a compreensão do brinquedo e do jogo, para além da atividade ou da recreação. Isso desvendou um caminho trilhado e a ser trilhado.

Percebo nos Brincantes a partir de suas praticas sociais que seus discursos foram constituídos em diálogo com as políticas culturais de Belo Horizonte, influenciando e sendo influenciados por esse contexto. Pensar o Lazer não a partir do trabalho, mas a partir do sensível, do lazer na práxis contribui para que o Brincar se constituísse enquanto possibilidade de resistência e de produção cultural. Uma aprendizagem que se fortalece nesse contexto de lutas, de organização dos movimentos sociais e que se reelabora, assumindo novas configurações, trazendo novas temáticas para o campo na medida em que os desafios aparecem.

REFERÊNCIAS

- ASTROLÁBIO. Brinquedo Natureza: A brincadeira como poética da infância, **Astrolábio**, 2017. Disponível em: < <https://astrolabio.org.br/brinquedo-natureza/>>. Acesso em: 29 de outubro de 2021.
- BALLESTRIN, Luciana. América-Latina e o Giro Decolonial: **Rev. Bras. Ciênc. Política**, Brasília no.11, p. 89 a 117, May/Aug de 2013.
- BEDÊ, Mônica Maria Cadaval. Trajetória da Formulação e Implantação da Política Habitacional de Belo Horizonte na Gestão da Frente BH Popular 1993 / 1996. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado do Instituto de Geociências) - 2005.
- BELO HORIZONTE, Lei Nº 6498 (1993) – Lei Municipal de Incentivo a Cultura. Disponível em: <https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/237878/lei-6498-93>. Acesso em: 30/10/2021.
- BORGES, Raquel de Magalhães. EnvelheSer em Meninas de Sinhá. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais. Tese (Doutorado Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional), 2019.
- BOTELHO, Isaura. Dimensões da Cultura e Políticas Públicas. São Paulo em Perspectiva, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000200011>.
- BOURDIEU, Pierre. **A Sociologia de Pierre Bourdieu** – SP: Olho d’água, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Razoes Práticas: Sobre a teoria da ação** – Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- BRAGA, Daniel Santos O Direito à Educação Infantil em Belo Horizonte: matrículas, condições de oferta e Formação Docente. **Educação em Foco**, ano 23, n. 41 - set./dez. 2020 - p. 315-335 | e-ISSN-2317-0093 | Belo Horizonte (MG).
- BRANDÃO, C. Vocação de Criar: Anotações sobre a Cultura e as Culturas Populares. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.138, p.715-746, set./dez. 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação** 33ª. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1995. Coleção primeiros passos.
- CARRETEL CULTURAL. **Carretel Cultural**, 2020. (Práticas, método e registros realizados por Roquinho). Disponível em:< <https://www.carretelcultural.com.br/>>, acesso em: 29 de outubro de 2021.
- SOARES JR, Roque. Carta à Associação Cultural ao Conselho Lagoa do Nado. Belo Horizonte, 2001. 1-2 p. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1KOv2FA2oAAA-qJckNXshY-gjseKNhUWW>. Acesso em 30 de outubro de 2021.
- CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural: o Direito à Cultura**. São Paulo: Editora Fundação
- CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. En: Crítica y Emancipación: **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**. Año 1, no. 1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>
- CRIANÇA E NATUREZA. Criança e Natureza, 2019. (Entrevista: "A natureza sempre nos ampara" com o Brincante e educador, Roquinho explica por que brincar com a natureza é essencial para desenvolver seres humanos plenos.) Disponível em:

<<https://criancaenatureza.org.br/entrevistas/natureza-sempre-ampara/>>, acesso em: 29 de outubro de 2021.

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. Para uma Educação da Sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos. Dissertação de Mestrado, ECA /USP, São Paulo, 2005.

DEBORTOLI, J. A. O. Com olhos de crianças - a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. **LICERE** - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, [S. l.], v. 2, n. 1, DOI: 10.35699/1981-3171.1999.1384. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1384>. Acesso em: 30 out. 2021.

EMERGÊNCIA Cultural. Cultura das infâncias: Pré-Conferência Popular de Cultura. Youtube, 11 de dezembro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Cur1Uz9__GU&t=110s

Escola Livre de Artes. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/escola-livre-de-artes>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

FERREIRA, Antônio Carlos. Arena da Cultura: arte, troca e construção coletiva: Belo Horizonte, Minas Gerais. Universidade Federal de Minas Gerais. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais). 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GIROUX, Henry e SOMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica. In: Silva, T. T. (Org.) **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 93 a 124.

GOMES, Ana Maria. Um (possível) campo de pesquisa: aprender a cultura. In: TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (Orgs.). **Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GOMES, Christianne Luce, ELIZALDE, Rodrigo. **Horizontes latino-americanos do lazer. Belo horizonte**: Editora UFMG, 2012.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: UFMG. 2008.

GRAMSCI, A. 1978^a. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: Silva, T. T. (Org.) **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 178 a 189, 1995.

GUIMARÃES, Camilo Rogério Lara. Política Cultural e Cidade: Secretaria Municipal de Cultura e Fundação Municipal de Cultura em Belo Horizonte (MG) – 1993-2008. São Paulo, São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). 2010.

HORTÉLIO, Lydia . **Revista Brincante**. Lydia Hortélio no Instituto Brincante, fala sobre a cultura da criança. Disponível em: https://issuu.com/rosanebrincante/docs/lydia_hortlio_Issuu.2014. Acesso em:30 de outubro de 2021.

HORTÉLIO, Lydia. “Brincar é o maior exercício de liberdade que o ser humano pode fazer”. **Revista Brincante**. p 22-23. Disponível em: https://issuu.com/rosanebrincante/docs/lydia_hortlio. Acesso em: 11 nov. 2021.

II Seminário BRINCAR: Linguagem Universal da Infância. Grupo Atrás do Pano. Youtube, 14 de jun. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3-LuTK-jihY> Acesso em 20 de agosto de 2021

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015 Aprendizagem como/na prática.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEI Nº 4158 de 16 de Julho de 1985 Disponível em: <https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/238054/lei-4158-85>, Acesso em 27 de outubro de 2021.

LEI Nº 6352, de 15 de julho de 1993. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/1993/635/6352/lei-ordinaria-n-6352-1993-dispoe-sobre-a-estrutura-organizacional-da-administracao-direta-da-prefeitura-municipal-de-belo-horizonte-e-da-outras-providencias>, Acesso em de maio de 2021.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no Pedaco: Cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: Hucitec-UNESP, 1998.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MEIRELLES, Renata. **Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil**. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

MENINAS DE SINHÁ. Daqui do Alto, Youtube, 20 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ViKUBIADfnw&t=44s>, Acesso em:30 de outubro de 2021.

MOREIRA, Andressa Urtiga. “Brincante é um estado de graça”: sentidos do brincar na cultura popular. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MOURÃO, Marcelo Alves: A institucionalização da intersectorialidade na produção das políticas sociais: a experiência da Prefeitura de Belo Horizonte (2000-2010). Belo Horizonte, MG. – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais) - 2011.

MURTA, Adelsin: **Barangadão Arco Iris: 36 brinquedos inventados por meninos e meninas**. Belo horizonte: Adelsin, 1997.

NOBREGA, Antônio. Antônio Nóbrega, 2016 (Sol a Pino Aula-espetáculo Metáfora do espírito solar e confraternizador da alma coletiva nacional, esta apresentação de Antônio Nóbrega é um atestado da vitalidade e diversidade da cultura brasileira). Disponível em: <http://antonionobrega.com.br/site/txt-sol-a-pino/>>, acesso em:02 de novembro de 2021.

PAULO, Fernanda.S. Pioneiros e Pioneiras da Educação Popular Freiriana e a Universidade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Perseu Abramo, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Fundação Municipal de Cultura, 2018. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/escola-livre-de-artes> acesso em: 04 de novembro de 2021.

REDE NACIONAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA. **Primeira Infância**, 2020. Campanha que convoca candidatas e candidatos às prefeituras para que assumam um compromisso público pelos direitos das crianças na primeira infância. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/campanha-eleicoes-2020/27>>, Acesso em: 27 de outubro de 2020.

ROQUINHO. Pedagogia do Brincar: Uma conversa com Roquinho. Ser Criança é Natural. Youtube, 20 de maio de 2020. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=2MIB8TF4FiU>>, Acesso em: 29 de outubro de 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, T. T. (Org.) **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Ed. Petropolis, RJ: Vozes, p. 85 - 103, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

SANTOS, Boaventura. Sousa. O fim do Império Cognitivo: **A afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Eneida Pereira dos. Gil Amâncio & Encontros: processos educativos, cultura negra, intervenção de mestre e convivência. Belo Horizonte, Minas Gerais. Universidade Federal de Minas Gerais. Tese (doutorado Faculdade de Educação) - 2008.

SARMENTO, Manoel José. **Imaginário e culturas da Infância**. In PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SILVA, João Roberto S.; XAVIER, Maria Aparecida C.; OLIVEIRA, Maria José R.; BARBOSA, Jair. Biblioteca como espaço de transformação cultural: relato de experiência da biblioteca do Centro Cultural Inter-regional Lagoa do Nado. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 111-117. Seminário promovido pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1998, Belo Horizonte.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1995b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo Numa Paisagem Pós-Moderna**; SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio. In. Territórios Contestados. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 1995a.

SIQUEIRA, Sueli. **O trabalho e a pesquisa científica na construção do conhecimento. Governador Valadares**: Univale, 2005.

SOARES JR, Roque. 1º Festival de Piões, Piorras e Carrapetas. Belo Horizonte, 2000/1999a. 1-4p. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1KOv2FA2oAAA-qJcKNXshY-gjseKNhUWW>. Acesso em 30 de outubro de 2021.

SOARES JR, Roque. 2º Festival de Piões, Piorras e Carrapetas. Belo Horizonte, 20010a. 1-9 p. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1KOv2FA2oAAA-qJcKNXshY-gjseKNhUWW>. Acesso em 30 de outubro de 2021.

SOARES JR, Roque. 4º Festival de Piões, Piorras e Carrapetas. Belo Horizonte, 2021. 1-4 p. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1KOv2FA2oAAA-qJcKNXshY-gjseKNhUWW>. Acesso em 30 de outubro de 2021.

SOARES JR, Roque. Agenda do 2º Festival de Piões, Piórras e Carrapetas. Belo Horizonte, 2000c. 1-3 p. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1KOv2FA2oAAA-qJcKNXshY-gjseKNhUWW>. Acesso em 30 de outubro de 2021.

SOARES JR, Roque. Avaliação do 1º Festival de Piões, Piórras e Carrapetas. Belo Horizonte, 2000b1999. 1-4 p. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1KOv2FA2oAAA-qJcKNXshY-gjseKNhUWW>. Acesso em 30 de outubro de 2021.

SOARES JR, Roque. Avaliação do 2º Festival de Piões, Piórras e Carrapetas. Belo Horizonte, 2001b0. 1-10 p. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1KOv2FA2oAAA-qJcKNXshY-gjseKNhUWW>. Acesso em 30 de outubro de 2021.

SOL a Pino (Aula Espetáculo). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento425094/sol-a-pino-aula-espetaculo>. Acesso em: 02 de novembro de 2021. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

SOUZA, Patrus Ananias de. **Relatório Anual de Atividades da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte**. Belo Horizonte; 1995. 1-128p. Disponível em: www.pbh.gov.br/arquivopublico/relatoriosdosprefeitos/1995-Patrus-Ananias-de-Souza.pdf. Acesso em: 30 de outubro de 2021.

SPIVAK Gayatri, Chakravorty. **Pode o sulbaterno falar**: Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TOMICCH, Ana Luiza Lemos. Lydia Hortélio, uma menina do Sertão: educação musical na cultura da criança. Salvador, Bahia. Universidade Federal da Bahia. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Música). 2015.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; -THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7 a 47, junho de 2001.