



Ana Maria dos Santos

**Crianças da Educação Infantil e
equipamentos culturais no município
de Maceió: relações im/possíveis?**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação do Departamento de
Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof.^a Maria Cristina Monteiro
Pereira de Carvalho

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2020



Ana Maria dos Santos

Crianças da Educação Infantil e equipamentos culturais no município de Maceió: relações im/possíveis?

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Prof^a. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Zena Winona Eisenberg

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Alexandra Coelho Pena

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Aparecida Marina de Souza Rangel

Fundação Casa de Rui Barbosa

Prof^a Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos

Universidade Federal Fluminense – UFF

Rio de Janeiro, 13 de fevereiro de 2020

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Ana Maria dos Santos

Possui graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É professora adjunta da área de Educação Infantil da Universidade Federal de Alagoas. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI) do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Ficha Catalográfica

Santos, Ana Maria dos

Crianças da Educação Infantil e equipamentos culturais no município de Maceió: relações im/possíveis? / Ana Maria dos Santos; orientadora: Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho. – 2020.

222 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação Infantil. 3. Formação cultural. 4. Equipamentos culturais. 5. Experiência cultural. 6. Maceió. I. Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

A Deus, por me fazer crer que Ele é o Deus do impossível. Ao me fazer ressurgir das cinzas dia após dia, por abençoar e operar grandes milagres em minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGE/PUC-Rio).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

À minha orientadora, Professora Cristina Carvalho, pelo exemplo de pessoa e de profissional. Por me acolher com generosidade e respeito. Por confiar e acreditar em mim quando eu mesma já não mais acreditava. Pela leveza, sensibilidade e silêncio, marcas de quem aprendeu a sentir a dor do outro. Por compartilhar seus saberes de forma ética e comprometida com a produção de conhecimento.

À Banca Examinadora, de modo especial às professoras Zena Winona e Alexandra Pena pela participação nos dois Exames de Qualificação, pelos questionamentos sempre pertinentes, indicando caminhos para a pesquisa de campo e também para a escrita desta tese.

Às professoras Aparecida Rangel e Nazareth Salutto pela participação na Banca de defesa.

Aos colegas do GEPEMCI por me levarem a conhecer a pesquisa sobre museus e crianças na cidade do Rio de Janeiro e instigar o desejo de realizar este estudo.

Ao grupo do WhatsApp “Meninas do Doutorado”: Lenise, Bete e Marise.

À Lenise, pelas risadas nos momentos mais improváveis, deixando o percurso mais leve. Por me receber carinhosamente em sua casa, em Juiz de Fora.

À Bete, pelo carinho sempre presente, por encontrar rotas de fuga, desde as idas ao cinema, ao teatro, aos cafés. Pelas casquinhas de siri e pasteis de camarão que me transportavam para minha terra. Pelas caronas Tijuca-PUC-Tijuca. Por abrir as portas da sua casa e também por me levar a conhecer o Cristo Redentor.

À Marise, pelo Natal de 2016. Por me proporcionar a alegria de estar em família, mesmo estando distante da minha. Pelas viagens à região dos Lagos, às terras mineiras, paulistas, alagoanas... Obrigada, Marise, por me fazer reconhecer a doce experiência de novos encontros e amizades.

À minha mãe, por tudo que representa em minha vida. Pela mulher forte, guerreira e batalhadora de sempre. Pelo sonho e desejo de ser professora quando criança, realizando-o através de mim. Obrigada mãe, pelas orações...tenho certeza que por intermédio delas sou revestida de uma força que não é minha, mas que emana das preces de uma mãe que não cansa de se ajoelhar e pedir. Obrigada por não permitir que eu esqueça que temos um Deus que não nos abandona e que nos espera de braços abertos.

Ao meu querido e inesquecível pai, homem de poucas palavras, mas de uma encantadora capacidade de expressar por outras vias seu amor, apoiando e respeitando incondicionalmente minhas escolhas. Alegando-se com minhas conquistas e sofrendo calado com minhas tristezas. Por dedicar suas noites de sono e seus sonhos as suas duas filhas, levando-as para outros lugares que tornavam possível avançar nos estudos. Obrigada, pai, por me fazer acreditar que eu era capaz de chegar aonde eu quisesse. Obrigada por me esperar e segurar em minhas mãos antes de partir. Meus sonhos eram seus sonhos e o Doutorado era um desses nossos sonhos. Pai, você foi e sempre será luz!

Ao meu filho Lucas, minha melhor escolha. Por me ensinar que os filhos não são propriedades nossas, que devemos deixá-los seguir, cair, levantar, aprender, voltar

ao nosso colo em busca de acalento, sem esquecer que a vida segue e que é preciso ir.

À minha neta Sofia pela alegria e leveza que me renovam a cada encontro. Por me surpreender e me encantar sempre, algo que somente as crianças são capazes de nos proporcionar.

Às professoras, coordenadoras pedagógicas e gestoras das Instituições de Educação Infantil da Rede Pública de Maceió que participaram desta pesquisa. Vocês me fizeram perceber a potência desse estudo.

Aos professores formadores do Setor de Ação Cultural da SEMED por acolher a minha pesquisa e alimentá-la com suas reflexões sobre a formação cultural de professores.

Às meninas e meninos do Estado de Alagoas que sobrevivem bravamente a uma sociedade conservadora, sexista, excludente e cruel para com as classes menos favorecidas.

À minha amiga, irmã e comadre Jorgeane, presente que a vida me deu ainda na infância. Obrigada por acreditar e torcer por mim.

À minha querida amiga Bel, por me retirar da caverna, mesmo que à força. Por me fazer crer que sempre existe uma saída. Por acreditar em mim e me estender as mãos em todos os momentos de agonia.

À minha comadre, amiga e irmã Nilza, pela alegria de me receber em sua casa, pelas orações, palavras de conforto, de fé e esperança.

À querida amiga Nay, pela parceria no PIBID de Pedagogia, por acreditar que é possível garantir uma educação de qualidade às crianças do Sertão alagoano, por compartilhar e enveredar por caminhos por vezes sem retorno. Obrigada pela amizade, pelo carinho, pelas gargalhadas sempre necessárias.

À amiga Ridiane, pela torcida, pelas conversas, por me fazer rir e pelas orações.

Ao meu amigo Nedson, por chegar junto e me ajudar em situações que me levavam a pensar que não teria com quem contar.

À Cláudia Pimentel por me levar a conhecer o Rio de Janeiro e vislumbrar a possibilidade de tentar a seleção do Doutorado em Educação da PUC.

À Sônia Travassos por me acolher em seu cantinho durante o último ano em que morei no Rio, pelas conversas, pelo carinho.

À Cidade do Rio de Janeiro, pelo contraditório, pelo inusitado, pela visão do belo e do feio, por me dotar de coragem ao me ensinar a caminhar pelas ruas, de dia e de noite, pelo re/encontro com cenários que me remetiam à infância vivida no interior do Estado de Alagoas. Ao Rio de Janeiro, que me ensinou a voltar o olhar para coisas que pareciam não habitar mais em mim. À Cidade Maravilhosa, meu refúgio por dois longos e ao mesmo tempo curtos anos!

A todas as pessoas que estão esperando o término desta Tese, pois fiz muitas promessas usando o argumento: “depois que eu terminar a Tese...”

À Professora Ana Waleska (*In Memoriam*), pelo prazer de tê-la como professora no primeiro semestre do Curso de Doutorado.

Resumo

Santos, Ana Maria dos; Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira de. **Crianças da Educação Infantil e equipamentos culturais no município de Maceió: relações im/possíveis?** Rio de Janeiro, 2020. 222p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente trabalho tem como objetivo conhecer e analisar experiências culturais propiciadas às crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió, Estado de Alagoas, a partir da relação com os equipamentos culturais. Parte-se de uma compreensão de infância enquanto categoria plural, dinâmica, situada na história e na cultura e de criança como sujeito de direitos, sujeito potente, imaginativo, competente e capaz. A pesquisa procurou estabelecer um diálogo com estudos produzidos nos campos da infância, cultura, equipamentos culturais e formação cultural, compreendendo-se que falar em cultura implica reconhecer que se trata de um termo carregado de múltiplos sentidos. O conceito de equipamento cultural é abordado para além da perspectiva que o define como instalação física e material, sendo tratado também enquanto coletivo ou círculo de pessoas que produzem e expressam de modos distintos a cultura e que contribuem para a produção de identidades e sentimentos de pertencimento. Ao se lançar um olhar para a literatura que trata da formação cultural da criança pequena a partir da mediação da Instituição de Educação Infantil em diálogo com instituições culturais, percebe-se que existe uma lacuna no tocante a pesquisas que abordam a referida temática no Estado de Alagoas e no município de Maceió, contudo, esta percepção também se confirmou em nível nacional. Compreende-se que formação cultural é um processo que não finda, é diálogo e troca permanente que se faz no re/encontro diário com as experiências e repertórios individuais e coletivos. Trata-se de educação dos sentidos, cujas experiências concorrem para refinar e aguçar o olhar, a escuta e, portanto, a percepção de si, do outro e do mundo. O estudo tem um caráter qualitativo em que se realizou uma pesquisa de campo, utilizando-se de entrevistas com profissionais que atuam em equipamentos culturais; com professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas que trabalham em Centros Municipais de Educação Infantil de Maceió (CMEIs). Utilizou-se também de

pesquisa documental, de registros fotográficos dos equipamentos culturais e de notas em diário de campo. Estabeleceu-se um diálogo com os estudos de Adorno, Vigotski, Teixeira Coelho, Nogueira, Carvalho, Chauí, Freire, Ostetto e Leite e outros, que contribuem para as reflexões empreendidas nesta tese. Os resultados da investigação indicam que os desencontros das crianças da Educação Infantil com os equipamentos culturais em Maceió ocorrem em detrimento de uma frágil articulação entre diferentes órgãos responsáveis pelas ações educativas e culturais no Município. Verificou-se que a concepção de formação cultural presente nos CMEIs pesquisados é marcada pela valorização das tradições populares em Alagoas, desta feita, as experiências culturais das crianças pequenas são perpassadas pela presença dos folguedos e se sobrepõem àquelas que acontecem por meio de visitas esporádicas a instituições culturais, como museus, teatros, salas de cinema, bibliotecas públicas etc.

Palavras-Chave

Educação Infantil; Formação Cultural; Equipamentos Culturais; Experiência Cultural; Maceió.

Abstract

Santos, Ana Maria dos; Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira de (Advisor). **Early Childhood Education and cultural equipments in the municipality of Maceió: im/possible relations?** Rio de Janeiro, 2020. 222p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This paper aims to know and discuss the cultural experiences provided to Early Childhood Education children of the Municipal Schooling of Maceió, State of Alagoas, from the relation with the cultural equipment. It is started from the comprehension of childhood as plural and dynamic category, placed in history and culture, and the child as an individual with rights, a potent subject, imaginative, competent and capable. The research aimed to establish a dialogue with studies produced in fields such as childhood, culture, cultural equipment, and cultural formation. So, it was necessary to understand that speaking about culture implies the recognition that this term is full of multiple meanings. The concept of cultural equipment is approached beyond the perspective that defines it as physical and material installation and it is also treated as a collective, or as a circle of people that produce and express culture in different ways. Therefore, they equally contribute to the culture dissemination, to identities production, and to belonging feelings. By taking a look at the literature, which handles the cultural formation of young children from the mediation of the Early Childhood Educational Institution in dialogue with cultural institutions, it was possible to confirm the lack of studies regarding this topic in Alagoas State and Maceió municipality. However, it was also confirmed to be a national gap. The cultural formation is understood as endless, as permanent dialogue and exchange, which are built-in daily re/encounters with collective or individual experiences and repertoires. It is regarded to sense education, which experiences compete to refine and to sharpen the visioning, the listening and, thus, the self, the other and the world perceptions. The study is qualitative, performed through field research, by means of interviewing cultural equipment professionals, such as teachers, directors and pedagogic coordinators of Maceió's Early Childhood Education Centers (CMEIs), as well as technicians of SEMED's, which actuate with continuing teacher education. In addition, it was

adopted documental research, field diary, photographic records of the cultural equipment and notes of the field's journal. The reflection around the cultural formation is based on theoretical perspectives from Adorno, Vigotski, Teixeira Coelho, Nogueira, Carvalho, Chauí, Freire, Ostetto and Leite, among others. The investigation results attest that the discrepancies between children from Early Childhood Education and cultural equipament in Maceió occur because of a fragile articulation between the different public organs responsible for the educational and cultural actions in the City. It was verified that the conception of cultural formation present in the surveyed CMEIs is marked for the valorization of popular traditions in Alagoas. Therefore, the cultural experiences of young children are predominantly accompanied by the presence of mirth. Those overlap the experiences of visiting cultural institutions, such as museums, theatres, cinemas, public libraries, etc.

Keywords

Child education; Cultural formation; Cultural equipment; Cultural Experience; Maceió.

Sumário

1	Introdução	17
2	Os des/encontros com a revisão bibliográfica	24
2.1	Alguns apontamentos sobre as pesquisas selecionadas	29
2.2	Dimensões da cultura ou por um conceito de cultura	32
2.3	Do direito à cultura	39
2.4	O que são equipamentos culturais?	43
2.5	O que é formação cultural?	49
3	Pelas curvas e frestas da pesquisa: situando o percurso metodológico	58
3.1	Procedimentos para a coleta de dados	58
3.2	Do lugar, da história e da educação das crianças pequenas: o contexto da pesquisa	75
3.3	De Maçayó a Maceió	49
4	Políticas culturais em Maceió: sob a responsabilidade de quem?	92
4.1	Fundações, Secretarias e Institutos	92
4.2	Equipamentos Culturais em Maceió	99
4.2.1	Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore	100
4.2.2	Teatro Deodoro	106
4.2.3	Teatro de Arena	108
4.2.4	Complexo Cultural Teatro Deodoro	109
4.2.5	Memorial Teotônio Vilela	112
4.2.6	Memorial à República	113
4.2.7	Biblioteca Pública Estadual Graciliano Ramos	117
4.2.8	Museu da Imagem e do Som de Alagoas – MISA	120
4.2.9	Casa do Patrimônio do Iphan	124

5	O desejo do encontro com a formação cultural das crianças na Educação Infantil no município de Maceió/AL	132
5.1	Apresentação das Instituições pesquisadas	132
5.1.1	Centro Municipal de Educação Infantil Siderar	133
5.1.2	Centro Municipal de Educação Infantil Espaço Cultura	138
5.1.3	Centro Municipal de Educação Infantil Espaço Saber	142
5.1.4	Creche Escola Criança Potente	144
5.1.5	Centro Municipal de Educação Infantil Cantantes	145
5.1.6	Centro Municipal de Educação Infantil Nosso Quintal	146
5.1.7	Centro Municipal de Educação Infantil Parque Infantil	148
5.1.8	Creche Escola Santa Lagoa	149
5.1.9	Núcleo Universo da Criança	151
5.1.10	Centro Municipal de Educação Infantil Brincantes	153
5.2	Análise e discussão dos resultados	155
5.2.1	“Pelo não confinamento das crianças na Instituição”: formação cultural da criança: a formação cultural da criança da Educação Infantil	156
5.3	“Formação continuada e cultura não dialogam:” formação cultural de professores	179
5.4.	Sobre os formadores do Setor de Ação Cultural da Secretaria de Educação	187
5.4.1	“A formação é um trabalho encomendado”: formação cultural de professores da Educação Infantil	189
5.4.2	“Nunca o aluno vai chegar a Bach e Beethoven se você não escutar o rap dele”: concepção de formação cultural	197
6	Algumas Considerações	201
7	Referências Bibliográficas	207
8	Apêndices	219

Lista de Quadros

Quadro 01	Teses e Dissertações - Aproximações ao tema da pesquisa	26
Quadro 02	CMEIs Participantes da Pesquisa	65
Quadro 03	Mapeamento dos Equipamentos Culturais em Maceió	67
Quadro 04	Equipamentos Culturais Participantes da Pesquisa	68
Quadro 05	Detalhamento das Entrevistas Realizadas nas Instituições	72
Quadro 06	Apresentação dos Participantes da Pesquisa	134

Lista de Figuras

Figura 01	Museu Théo Brandão	101
Figura 02	Fachada do Teatro Deodoro	107
Figura 03	Visão panorâmica do Teatro de Arena	109
Figura 04	Fachada do Complexo Cultural	110
Figura 05	Vista lateral externa do Memorial	113
Figura 06	Vitral com cores da Bandeira	113
Figura 07	Salão Verde	114
Figura 08	Salão de Exposições do Memorial	114
Figura 09	1º Pavimento da Biblioteca Graciliano Ramos	118
Figura 10	Cronograma das ações dinamizadoras da Biblioteca	120
Figura 11	Fachada do MISA	121
Figura 12	Espaço Brincante do IPHAN	125
Figura 13	Exposição “A invenção da Terra”	125

Lista de Siglas e Abreviaturas

AL - Alagoas

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BPEGR – Biblioteca Pública Estadual Graciliano Ramos

CDC - Convenção sobre os Direitos da Criança

CF – Constituição Federal

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil

DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DEI – Departamento de Educação Infantil

DITEAL – Diretoria de Teatros do Estado de Alagoas

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos

FMAC – Fundação Municipal de Ação Cultural de Maceió

FUNDEPES – Fundação Universitária de desenvolvimento de Extensão e Pesquisa

FUNTED - Fundação Teatro Deodoro

GEPEMCI – Grupo de Pesquisa em Educação, Museus, Cultura e Infância

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IEI – Instituição de Educação Infantil

IMA – Instituto do Meio Ambiente

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MINC – Ministério da Cultura
MISA – Museu da Imagem e do Som de Alagoas
MTB – Museu Théo Brandão
ONG – Organização Não Governamental
PNC – Plano Nacional de Cultura
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RIU – Repositório Institucional da Universidade Federal de Alagoas
SECULT – Secretaria de Estado da Cultura de Alagoas
SEMED – Secretaria Municipal de Educação do Município de Maceió
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFC – Universidade Federal do Ceará
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

1

Introdução

Como o sonho, a história não nasce do nada. O lugar que ela ocupa em mim, a partir do momento em que passa a existir, não estava vazio antes dela, mas tomado, prenhe de latência da história (Colasanti, 2004, p.15).

O interesse em pesquisar a relação entre Educação Infantil e equipamentos culturais no município de Maceió, Estado de Alagoas, se justifica por diferentes motivos e dentre eles destaco três. Em primeiro lugar, considero que o interesse pela presente temática e, conseqüentemente, pelo delineamento de um projeto de pesquisa, foi se dando a partir do meu processo de imersão nas reuniões do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI/PUC-Rio)¹ em que os encontros semanais da equipe propiciavam um movimento de reflexão em meio às leituras e discussões propostas, ao mesmo tempo em que me aproximavam da pesquisa desenvolvida pelo grupo junto a Setores Educativos de Museus e Centros Culturais da cidade do Rio de Janeiro.

O objetivo central da pesquisa desenvolvida pelo GEPEMCI consistia em investigar esses setores, visando mapear e conhecer as atividades oferecidas ao público em geral – e mais especificamente às crianças – compreender a estrutura de funcionamento mantida pelas instituições, os agentes sociais que neles atuam e, principalmente, as estratégias pedagógicas desenvolvidas naqueles espaços².

Minha aproximação com a pesquisa desenvolvida pelo GEPEMCI foi fundamental para o esboço das questões aqui suscitadas, pois, por um lado, gerou um movimento de estranhamento, desconforto e de recusa no que diz respeito a pensar as demandas por pesquisas nessa área específica no Estado de Alagoas e, por outro lado, instigou o desejo de voltar meu olhar para esta tão des/conhecida relação entre a criança pequena e os equipamentos culturais no município de Maceió.

É preciso que se diga que tudo o que era lido e discutido era muito novo para mim. Em nenhum momento de minha trajetória acadêmica questões relacionadas aos espaços museais encontraram seu devido lugar. Apesar disso, é interessante lembrar que ao longo dos 25 anos de magistério seja na docência com

¹Grupo de Estudo e Pesquisa criado em 2010, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Cf. <http://www.gepemci.com.br/>.

²Cf. CARVALHO et al. **Antes das crianças havia um guia**.

crianças da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos ou como docente do Curso de Pedagogia, sempre fiz visitas a museus e outros equipamentos culturais com grupos de alunos. Talvez possa atribuir este fato a uma necessidade pessoal de querer descobrir e conhecer o mundo e, em decorrência disso, ao desejo de contribuir para a educação das crianças, jovens e adultos com os quais atuei e atuo, levando-os a acessar esses equipamentos e a alargar seus horizontes culturais e, portanto, suas experiências estéticas.

Outro aspecto que me parece ter sido decisivo para a realização desta pesquisa decorreu da constatação de que o estudo em torno da relação entre Educação Infantil e equipamentos culturais ainda não tem sido uma temática explorada no âmbito das pesquisas que versam sobre a infância e a cultura na capital alagoana e, desse modo, ao lançar um olhar para a literatura, tanto no âmbito local quanto nacional, esta lacuna se tornou mais evidente, tendo em vista a escassez de referências, o que acarreta em interrogações importantes para as pesquisas com crianças em Instituições de Educação Infantil em Maceió, assinalando para a contribuição que este trabalho pode trazer para o campo.

Por fim, adentrar esse campo de investigação significa discorrer sobre meu sentimento de pertencer a Alagoas e, ao mesmo tempo, re/encontrar o lugar das minhas histórias e das minhas memórias, dos meus des/encontros e dos meus amores. Lugar de guarda dos tesouros que minha infância se encarregou de tornar encantados.

Estudar a formação cultural da criança pequena em Maceió/AL consiste, portanto, em um convite à minha consciência como uma resposta ética e política às crianças, jovens e adultos que constroem suas histórias e a história deste lugar de forma silenciosa e invisível e cujas experiências estéticas, plásticas, poéticas, são tecidas nas sutilezas das relações que mantém com os outros e com o mundo. Experiências essas que se estruturam sob uma ordem que é da natureza do afeto, da emoção, do desejo, da imaginação.

Com o apreço e consideração pela minha alagoanidade, me reconheço nas palavras de Freire (1993) e, com esse espírito proclamado por ele, é que me propus realizar esta pesquisa.

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (Freire, 1993, p.17).

Nas palavras de Freire encontrei o aconchego e conforto necessários para adentrar um campo de conhecimento pelo qual até então não havia enveredado ao longo de minha trajetória acadêmica. Sua reflexão me instiga a enfrentar o desafio da tarefa assumida, como também ao esforço para compreender e apresentar de forma cuidadosa e responsável as questões que a pesquisa requer.

Como sujeito da cultura sou um ser indagante; mas como objeto da cultura, sou um ser social indagado. Diante da cultura alogoa, ao indagar: que sei dessa cultura? – estou a um tempo perguntando: que sei de mim? Pois o ato do sujeito, a reflexão teórica, não se dissocia de sua matéria, o objeto social da cultura. Nesta situação, como ser social estou situado duplamente, sou o sujeito indagante e sou o objeto da indagação. Sou simultaneamente um ser-sujeito da sociedade que me produziu e o ser-objeto da cultura sobre a qual reflexiono, elaboro, teorizo (Lindoso, 2005, p.58).

Ao apreender a importância deste estudo e, portanto, a necessidade de assumir a tarefa, procurei fazer um movimento de resgate das minhas memórias e, nesse processo de rememorar, de evocar as lembranças dos cenários em que experimentei a felicidade de ser quem eu era e tornar-me quem sou, voltaram-se essencialmente para a rua, para as calçadas, para os terreiros e, nesses espaços, eu vivi a alegria das brincadeiras de roda, do faz de conta, dos banhos de chuva, da participação em bloquinhos de carnaval, das festas juninas, – com suas vestimentas típicas, suas cores, cheiros, sabores, movimentos, encantamentos – deliciava-me com as festas dos padroeiros que traziam os parques de diversão, o algodão doce, as máquinas de sorvetes, os retratistas.

É em momentos de celebração e conagração festivo de uma comunidade que mais claramente se delineia o seu perfil cultural. É que as festas põem em marcha mais vivamente e sem censura, como ‘um fato social total’, os modos de vida e as expressões mais vivas oriundas, inclusive, de tempos imemoriais (Verçosa, 2002, p.42).

À sombra de uma árvore escutava rádio com meu pai. As ruas, calçadas e os terreiros têm um valor simbólico importante para mim, eles foram palco de muitos e diversos acontecimentos: das feiras de rua, marcadas pela presença dos repentistas, da exposição dos folhetos de cordel, aos cultos religiosos, como as novenas, que traziam as bandas de pífano, as rezadeiras, os leilões, as nuvens, a noite, o céu, as estrelas. A rua...esse lugar profano que nos faz desbravar tantos outros...não fosse ela, que lembranças eu teria?

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (Larrosa, 2002, p. 27).

Nesta pesquisa, parte-se do reconhecimento da criança como ser social e de direitos e da concepção de infância como uma categoria plural, construída sócio-histórica e culturalmente. Entende-se que considerar a criança como sujeito inventivo, que indaga o mundo e os eventos que nele se apresentam, implica em uma reorientação acerca do olhar que se lança sobre esse ser, tanto no plano das pesquisas quanto no interior da formação de professores e das práticas que se efetivam no cotidiano das creches, pré-escolas e escolas.

A premissa aqui assumida é a de que entender a criança na contemporaneidade exige que se abandonem perspectivas hegemônicas tradicionais que têm tratado a infância sob uma ótica universal e naturalizante, desconsiderando o contexto em que as crianças e suas infâncias se constituem e são constituídas.

Na tentativa de rememorar as experiências culturais que tive na infância e na adolescência, inevitavelmente, fui tomada pelos seguintes questionamentos: que experiências culturais me foram proporcionadas? Quem as propiciou? Com que finalidade? De que modo as vivenciei? Sozinha, com meus pares, com minha família, com a escola? Em quais momentos a escola dialogou com outros espaços que pudessem aguçar o meu olhar sobre as coisas, sobre mim mesma, sobre os outros, sobre o mundo?

Pensar a formação cultural de crianças pequenas sob a mediação da Instituição de Educação Infantil nos convoca a entendê-la como educação dos e para os sentidos, educação que humaniza e que tem como princípio situar a criança na história e também como produtora da história. Convida-nos a pensar a criança pequena não apenas em sua condição de cidadã, sujeito de direitos sociais, mas

também enquanto ser afetivo, ético, estético, plástico etc., que se forma por meio das relações das quais participa ativamente.

A tese tem como objetivo **conhecer e analisar experiências culturais das crianças da Educação Infantil da Rede municipal de Maceió a partir da relação com os equipamentos culturais existentes no município.**

São propostos como objetivos específicos: fazer um levantamento dos equipamentos culturais do município de Maceió; identificar os equipamentos culturais cujas ações contemplam as crianças da Educação Infantil, buscando entender como elas interagem e participam desses espaços; identificar o lugar da formação cultural de crianças de 0 a 5 anos nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió; verificar se há articulação entre as ações desenvolvidas pelas Instituições de Educação Infantil e pelos equipamentos culturais; compreender o que é formação cultural a partir das diferentes vozes dos atores envolvidos na formação da criança em creches e pré-escolas; identificar qual é o lugar da formação cultural de professores da Educação Infantil e, conseqüentemente, das crianças pequenas no contexto da formação continuada.

A pesquisa procura estabelecer um diálogo com estudos produzidos nos campos da infância, cultura, equipamentos culturais e formação cultural. Deste modo, parte de uma compreensão da infância enquanto categoria plural, dinâmica, situada na história e na cultura e de criança como sujeito de direitos, sujeito potente, imaginativo, competente e capaz. Entende-se que olhar a criança como protagonista de sua cultura e de sua história leva, inevitavelmente, a uma ruptura com uma visão historicamente construída da criança como ser totalmente subjugado aos interesses e necessidades impostos pelo adulto.

Falar em cultura implica reconhecer que se trata de um termo plural, polissêmico, carregado de múltiplos sentidos. O conceito de equipamentos culturais será abordado neste trabalho para além da concepção tradicional que os concebe como instalações físicas e materiais, sendo assim tratados também enquanto coletivos ou círculos de pessoas que produzem e expressam de modos distintos a cultura, embora não estejam, necessariamente, instalados física e materialmente em um dado espaço, contribuem igualmente para a disseminação da cultura e produção de identidades e sentimentos de pertencimento.

As reflexões em torno da relação entre infância, formação cultural e equipamentos culturais têm como aporte as perspectivas teóricas de Adorno (1995, 2009), Adorno e Horkheimer (1985), Vigotski (2009, 2010, 2012), Teixeira Coelho (1993, 1997, 2008), Nogueira (2005, 2008, 2009, 2010, 2012), Carvalho (2001, 2005, 2009, 2013, 2016), Chauí (2008), Botelho (2001, 2003), Leite e Ostetto (2005, 2012), Ostetto (2010, 2012), Freire (1992, 1996, 2001) entre outros. Também são consultados documentos oficiais que tratam tanto das políticas culturais quanto das políticas de Educação Infantil no Brasil e no município de Maceió.

A metodologia utilizada é de caráter qualitativo em que se realizou uma pesquisa de campo, utilizando-se de entrevistas com profissionais que atuam em equipamentos culturais; com professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas que trabalham em Centros Municipais de Educação Infantil de Maceió (CMEIs), bem como com técnicos da SEMED que atuam com formação continuada de professores. Utilizou-se também de pesquisa documental, de registros fotográficos dos equipamentos culturais pesquisados e de anotações em diário de campo.

O texto está organizado em cinco capítulos. No primeiro, intitulado de introdução, exponho o itinerário realizado buscando entrelaçar minha experiência acadêmica com as memórias e histórias de vida, considerando que foi nesta confluência que se gerou o material necessário para inspirar as reflexões propostas neste estudo e seus desdobramentos.

O segundo capítulo aborda conceitos basilares da pesquisa, como cultura, equipamentos culturais e formação cultural, tendo em vista se tratar de uma discussão necessária para que ao longo da discussão se torne possível apreender como as Instituições de Educação Infantil concebem e medeiam o encontro das crianças pequenas com os equipamentos culturais, visando sua formação cultural.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico realizado, apresentando os procedimentos empregados, os desafios e dificuldades encontradas, bem como os possíveis deslocamentos aos quais se fez necessário recorrer por indicação das diferentes vozes presentes nos espaços por onde transitei e que ajudaram a compor distintos ritmos, entonações, movimentos e percepções tanto no interior da própria pesquisadora quanto da pesquisa em questão. Ainda neste capítulo apresento um breve panorama histórico, político, geográfico, econômico e cultural do município de Maceió, revelando os retratos da infância e

da Educação Infantil no município, suas memórias e a re/construção de novas narrativas sobre este tão des/conhecido lugar e suas crianças.

No quarto capítulo apresento alguns órgãos ou setores da administração pública que têm como missão fomentar, preservar, difundir e implementar políticas públicas a partir do desenvolvimento de ações culturais no contexto municipal e estadual. Neste mesmo capítulo é feita uma caracterização dos equipamentos culturais que participaram da investigação, analisando as possíveis articulações com as Instituições de Educação Infantil, uma vez que o objetivo consistia em encontrar vestígios da presença de crianças de 0 a 5 anos nesses espaços.

O quinto capítulo se dedica à apresentação, categorização e análise dos achados no campo, especialmente no que tange às Instituições de Educação Infantil em diálogo com o campo da formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, em particular da formação em Arte, considerando que foi neste setor da SEMED que se encontrou disponibilidade por parte dos profissionais para participação na entrevista.

Por fim, procuro apresentar algumas considerações referentes à investigação realizada, retomando, em linhas gerais, os temas principais que procurei abordar ao longo de toda a exposição. A intenção é que algumas questões possam emergir da leitura desta tese instigando o desejo de outros encontros com as crianças pequenas e suas professoras e professores, sem perder de vista que ao trilhar esse caminho, inevitavelmente, há de se encontrar condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que precisam ser enfrentados como uma forma de ser e de estar no mundo e, assim, contribuir para a produção de conhecimento e, conseqüentemente, para a qualidade da educação que se deseja para as meninas e meninos deste país.

O sentimento que me envolve nesse momento me remete às palavras de Vigotski (2010) quando defende que, “de coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança” (Vigotski, 2010, p.352).

Por fim, quero registrar que a premissa assumida neste trabalho coaduna com a defesa que tenho feito ao longo dos meus 25 anos de magistério de que é papel da escola garantir que as crianças sejam respeitadas em seus saberes e de suas famílias e que estes saberes sejam tomados como ponto de partida para a apropriação dos conhecimentos produzidos pelo conjunto dos homens, com vista ao processo de emancipação humana.

2

Os des/encontros com a revisão bibliográfica

A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso, quando se fala em educação estética no sistema da educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana [...] (Vigotski, 2010, p.351).

Este capítulo consiste em uma busca por aprofundar as discussões encontradas no trabalho de revisão de literatura em que se verificou que há uma lacuna no tocante a pesquisas sobre a relação entre Educação Infantil e equipamentos culturais no município de Maceió.

Cabe destacar que quando se lançou um olhar para a formação cultural da criança pequena a partir da mediação da Instituição de Educação Infantil em diálogo com esses equipamentos, essa lacuna se confirmou também em nível nacional, tendo em vista a busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Repositório Institucional da UFAL³ (RIU), em periódicos da Área de Educação e nos Anais da Anped, especialmente nos textos apresentados pelo Grupo de Trabalho 07, cujos estudos se dedicam a investigar as políticas e práticas voltadas à educação de crianças de 0 a 06 anos.

Para a consulta das referências nas bases anteriormente mencionadas, foram utilizadas como balizadoras da pesquisa as palavras-chave: infância e cultura; infância e equipamentos culturais; educação infantil e formação cultural; educação infantil e equipamentos culturais; educação infantil e Maceió; equipamentos culturais e Maceió.

Como recorte cronológico, entendi que seria importante acessar as pesquisas e estudos realizados em um período de dez anos e, para isto, considerei inicialmente o tempo compreendido entre 2007 e 2017⁴, contudo, tanto o envolvimento com a literatura quanto a imersão em campo me levou de volta aos repositórios em busca de mais referências que pudessem aprofundar as discussões aqui apresentadas e, desse modo, encontrei trabalhos mais recentes com os quais procurei dialogar.

³ Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/>. Acesso em 09 nov. 2018.

⁴ A pesquisa nos referidos repositórios ocorreu no período de 2017 a 2019.

Considero importante ressaltar que ao utilizar um quantitativo de 06 (seis) combinações de palavras-chave, concluí que minha busca não foi produtiva, tendo em vista ter me levado por caminhos muito variados e diversos daquilo que estava procurando.

Por ocasião do segundo Exame de Qualificação fui instigada a refletir e considerar como uma possível causa desse não êxito a minha insistência em utilizar a expressão “equipamentos culturais” como uma palavra-chave, pois, de acordo com alguns membros da Banca, provavelmente, o termo poderia não ser gerador de tantos dados, como se tivesse utilizado termos de uso corrente no campo da educação como: museus, monumentos, patrimônios culturais, instituições culturais.

A intervenção da Banca traduzia, de certa forma, uma inquietude frente à realidade das minhas buscas, pois sempre me perguntava sobre o porquê do termo “equipamentos culturais” se revelar tão distante do campo das pesquisas em educação, ao mesmo tempo em que em outras áreas do conhecimento, como Arquitetura, Design, Geografia, entre outras, se mostrava tão presente.

Dos trabalhos encontrados na primeira fase da pesquisa, elegi 30 (trinta), entre Teses e Dissertações, provenientes de diferentes Áreas e Programas de Pós-Graduação, como: Educação, Sociologia, Arquitetura e Urbanismo, Educação Física, Geografia etc., contudo, após um processo de refinamento que exigia uma leitura para além de seus resumos, selecionei 06 (seis) trabalhos, sendo 03 (três) deles realizados em Curso de Mestrado e 03 (três) em nível de Doutorado e todas na área de Educação.

Quadro 01 - Teses e Dissertações - Aproximações ao tema da pesquisa

Autor	Título	Ano	Natureza	Área	Instituição
FREIRE, Eliane Fazolo	Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade	2008	Doutorado	Educação	PUC-Rio
MOURA, Dalmo Cavalcante de	A proposta adorniana de educação: uma alternativa à crise da indústria cultural	2017	Mestrado	Educação	UFAL
NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre	O conceito de Formação Cultural (Bildung) em Hegel	2013	Doutorado	Educação	UFC
REIS, Anilton Nunes dos	Equipamentos culturais do Bairro Vila Nova, em Francisco Beltrão/PR: espaços de encontros, de vivências e de festas	2015	Mestrado	Educação	UNIOESTE

RESINENTTI, Priscila Matos	Dimensões da qualidade educacional na rede municipal do Rio de Janeiro: entre as formações acadêmica e cultural – o Projeto Escola e Museu	2017	Doutorado	Educação	PUC-Rio
SILVA, Elza Maria da	A Educação Infantil em Alagoas: (Re) construindo suas raízes	2003 2009	Mestrado	Educação	UFAL

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os trabalhos encontrados e que não constam no quadro, por não apresentar relevância para esta investigação, foi possível observar que as pesquisas que tratam da relação entre infância e cultura priorizam a discussão acerca da inserção da criança na cultura escolar, destacando a escolarização e questionando aspectos relacionados à alfabetização precoce, bem como à preparação para o ensino fundamental e suas implicações para o desenvolvimento infantil (Nascimento, 2013), (Oliveira, 2017), (Sousa, 2016).

No tocante à relação entre infância e equipamentos culturais foram encontrados estudos que buscam compreender a influência que as tecnologias digitais, como tablets e smartphones, por exemplo, têm sobre a formação cultural das crianças e como elas interagem com esses dispositivos na contemporaneidade (Martins, 2016), (Anjos, 2015), (Figueiredo, 2017).

Constatou-se ainda que parte significativa das pesquisas aborda basicamente as culturas infantis e, conseqüentemente, a brincadeira como atividade principal na infância – por promover a inserção da criança nas relações com o outro e com o mundo, tornando-a capaz de apreendê-lo – não se fez a opção por esse tipo de temática, mesmo reconhecendo a relevância do tema para a discussão das culturas infantis e juvenis no contexto da formação da criança (Melo, 2011), (Correia, 2012), (Maynart, 2010, 2017), (Ferreira, 2016).

Sobre a relação entre Educação Infantil e formação cultural, se sobressaem investigações relativas à dimensão estética na formação inicial e continuada de professores (Trierweiler, 2008), (Gewerc, 2017) e quando o olhar se volta para a formação cultural da criança pequena, as experiências literárias, a partir da mediação da Instituição de Educação Infantil, se tornam tema recorrente (Alencar, 2016), (Bissoli, 2001).

Importante enfatizar que não foi encontrado nenhum trabalho que abordasse a relação entre Educação Infantil e equipamentos culturais no município de Maceió, mas, por outro lado, foi possível perceber que há uma quantidade significativa de estudos sobre equipamentos culturais no referido município, especialmente,

trabalhos oriundos de Programas de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Geografia e Sociologia. Nesses estudos, as questões centrais se relacionam com territorialidade, patrimônio cultural material e imaterial, urbanidade, memória etc. (Silva, 2016), (Oliveira, 2010), (Freire, 2008), (Mariano, 2008), (Nascimento, 2013), (Quintella, 2007), (Albuquerque, 2013), (Silva, 2016), (Oliveira, 2016).

A partir das leituras de outras bases (Carvalho, 2005, 2009, 2016), (Carvalho; Lopes, 2016), (Carvalho, Lopes, Resenetti, 2017), pode-se afirmar que a relação entre formação cultural e equipamentos culturais tem sido analisada à luz das experiências vivenciadas por crianças em centros culturais, sobretudo, nos espaços museais, logo, o ponto de partida dessas pesquisas se volta, de modo especial, para as experiências educativas propiciadas pelos museus ao público infantil.

Incide sobre esses trabalhos elementos que se entrecruzam e dão sentido a essa relação, como o espaço físico dos museus, seu acervo, os profissionais e mediadores envolvidos, o modo como os professores se posicionam frente à experiência de frequentar esses espaços juntamente com seus grupos de crianças e vivenciar as experiências culturais por eles proporcionadas. Em suma, o foco dessas pesquisas recai sobre a dinâmica assumida pelos museus em sua relação com o público infantil e juvenil, se constituindo assim, o lócus privilegiado desses estudos.

A proposta aqui apresentada não busca investigar exclusivamente os espaços museais, mas os equipamentos culturais, de modo geral e, em particular, no município de Maceió. Assim, partilha-se da ideia de Chagas (1998) apresentada por Carvalho (2007, p.01) de que é preciso compreender que museu é um centro cultural ou equipamento cultural, mas que nem todo centro cultural é um museu.

Ao longo da pesquisa, seja nos primeiros passos dados rumo à revisão de literatura, seja por revelação do campo empírico, verifiquei que o termo “equipamentos culturais” não é de uso corrente no universo discursivo da Educação ou da Pedagogia.

Diante do exposto, compreende-se que equipamentos culturais abrangem espaços culturais de diferentes tipologias como: museus, salas de cinema, teatros, bibliotecas públicas, galerias, espaços expositivos, arquivos públicos, como também coletivos e grupos que se encontram envolvidos com aspectos culturais também diversos, como orquestras sinfônicas, bandas fanfarras, grupos de afoxé, como também aqueles voltados para as tradições populares.

Os equipamentos culturais assumem no contexto das relações sociais em que estão inseridos um papel fundamental para a formação cultural de grupos infantis, juvenis e adultos. São espaços de troca e de disseminação das culturas, caracterizam e identificam determinados povos, comunidades, tribos etc. (Teixeira Coelho, 1997).

Desse ponto de vista, percebe-se a extensão da noção de equipamento cultural, o qual deve este ser apreendido em sua capacidade de promover a vivência de experiências culturais e, portanto, estéticas, que abarquem qualitativamente as expressões materiais e simbólicas, capazes de influenciar e fortalecer processos de sociabilidade humana.

Embora se parta neste trabalho da ideia de equipamento cultural para além do conceito que lhe foi conferido tradicionalmente e que ainda é recorrente no imaginário de grande parte das populações urbanas que os frequentam ou não, é importante destacar que a pesquisa abrangerá somente a dimensão de equipamentos culturais enquanto instalações materiais.

A opção por pesquisar apenas essa categoria de equipamentos se deve ao fato de se vislumbrar a possibilidade de acesso amplo a esses espaços por parte das Instituições de Educação Infantil em Maceió, levando-se em consideração o potencial de mobilidade que os mesmos oferecem no contexto da cidade.

A ideia de equipamento cultural em uma perspectiva tradicional se distingue daquela mais ampla, isto é, que abarca os coletivos e grupos de produtores culturais pelo fato de esses últimos não possuir um “espaço institucionalizado” que os identifique como tal, possivelmente, fruto da ausência de políticas públicas que lhes deem resguardo, levando-os a desenvolver e apresentar as diferentes formas de expressar a cultura como também ao desejo de dar continuidade às tradições locais, regionais, geracionais etc.

O debate em torno dessa perspectiva ampla de equipamentos culturais deve ser compreendido a partir do conhecimento referente ao patrimônio cultural material e imaterial, o que torna possível redimensionar a discussão tanto do ponto de vista conceitual quanto metodológico, tornando capaz de elucidar as fronteiras que caracterizam suas diferentes faces, como defende Teixeira Coelho (1997).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁵, patrimônio cultural imaterial ou intangível compreende as expressões de vida e tradições que comunidades, grupos e indivíduos em todas as partes do mundo recebem de seus ancestrais e passam seus conhecimentos a seus descendentes.

2.1

Alguns apontamentos sobre as pesquisas selecionadas

Neste item, apresento alguns aspectos referentes às discussões que me levaram a selecionar os trabalhos encontrados por meio da revisão bibliográfica e as contribuições para esta pesquisa.

Em sua tese, intitulada: “Pelos telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade”, Freire (2008), utilizando-se de uma pesquisa de inspiração etnográfica, procura entender como um grupo de crianças de uma escola municipal de Educação Infantil da região central da cidade do Rio de Janeiro interage com as manifestações culturais existentes no entorno da Instituição.

Ancorada nos estudos da Sociologia da Infância, Freire destaca, entre outras reflexões, que os estilos de vida das crianças e sua relação com o mundo mudam em decorrência de transformações ocorridas no contexto mais amplo das relações sociais e culturais e que na contemporaneidade os conhecimentos dos quais as crianças são portadoras se instituem a partir de experiências diversas que extrapolam os muros escolares. A autora ainda acrescenta que as dinâmicas urbanas, quando tomadas como campo de pesquisa e de construção de novas subjetividades para crianças e jovens, permitem compreender como esses sujeitos estabelecem novas e variadas maneiras de interação social.

A contribuição da pesquisa realizada por Freire (2008) para este estudo consistiu especificamente no diálogo entre Educação Infantil e as experiências infantis com as manifestações culturais locais, tendo em vista a ampliação dos espaços de aprendizagem na apropriação de conhecimentos.

Em sua pesquisa de Mestrado “A proposta adorniana de educação: uma alternativa à crise da indústria cultural”, Moura (2017), apoiado na proposta da Escola de Frankfurt, especialmente, na teoria de Theodor W. Adorno, tece uma

⁵ Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/cultura/world-heritage/intangible-heritage/>. Acesso em: 27 de set. de 2019.

crítica à Indústria Cultural, tendo em vista que ela não proporciona aos indivíduos a verdadeira experiência.

O autor entende que a educação também acontece em espaços informais, o que implica na necessidade de se refletir sobre a contribuição da formação cultural (*Bildung*) que possibilite a construção do pensamento crítico. Moura Analisa ainda a relação entre formação estética, indústria cultural e educação no contexto da emancipação humana. A leitura do trabalho de Moura (2007) instigou questões fundamentais para a compreensão de aspectos envolvidos em minha tese, especialmente no tocante ao conceito de *Bildung* ou formação cultural sob a perspectiva de Adorno.

Resinentti (2017) em sua tese de Doutorado, cujo título é “Dimensões da qualidade educacional na rede municipal do Rio de Janeiro: entre as formações acadêmica e cultural – o Projeto Escola e Museu”, discute o padrão de acesso dos alunos da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro aos equipamentos culturais, parceiros da prefeitura no Projeto Escola e Museu. A autora trabalha com a ideia de que o lugar da formação cultural se dá através do diálogo das escolas com instituições diretamente ligadas à cultura, como museus, centros culturais, bibliotecas, teatros e planetários.

Embora a pesquisa de Resinentti (2017) se volte especialmente para questões relacionadas à avaliação em larga escala e, com isso, a autora tem como sujeitos de seu estudo estudantes do Ensino Médio, o itinerário que realiza e seus elementos constitutivos se mostram como uma discussão necessária e urgente para se compreender o ato de educar como espaço articulador de diálogo entre diferentes instâncias, indicando que educação e formação cultural são princípios basilares para o processo de emancipação do homem.

Em sua tese “O conceito de formação cultural (*Bildung*) em Hegel”, Nicolau (2013) busca apreender o verdadeiro sentido da educação em Hegel a partir da leitura de suas obras e, nesse sentido, o autor faz uma análise da formação do sistema escolar alemão com a finalidade de compreender o ideário cultural europeu dos séculos XVIII e XIX, contextualizando a perspectiva hegeliana de solução ao problema pedagógico: “qual a melhor forma de educar o homem?”.

Adentrar a perspectiva da formação cultural com base na filosofia hegeliana se apresentou como uma possibilidade de diálogo bastante promissora, tendo em

vista a oportunidade de compreender as aproximações e distanciamentos em relação à concepção de *Bildung* em Adorno e Hegel.

Reis (2015) desenvolve na pesquisa de mestrado um estudo sobre “Equipamentos culturais do Bairro Vila Nova, em Francisco Beltrão/PR: espaços de encontros, de vivências e de festas”. O autor faz uma correlação entre festa e equipamentos culturais e trabalha com os conceitos de cotidiano, festa, cultura e socialidade.

A leitura do trabalho de Reis (2015) trouxe outra perspectiva para a análise do papel social que os equipamentos culturais assumem em diferentes contextos. Creio que estabelecer uma relação entre festa e equipamentos culturais implica em pensar a dimensão simbólica para a qual ambos apontam e buscam como instrumentos e possibilidade de horizonte do potencial libertador que a experiência cultural é capaz de proporcionar aos sujeitos humanos.

Em sua Dissertação de Mestrado, intitulada: “A Educação Infantil em Alagoas: (re)construindo suas raízes”, Silva (2009), por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental faz uma incursão pela história da educação infantil no Estado de Alagoas. A contribuição que o trabalho de Silva (2009) traz para a minha pesquisa reside no tratamento dado à conjuntura histórica, política e cultural em que as questões da infância e da educação da criança pequena no Estado de Alagoas são abordadas no decorrer da história, fornecendo assim subsídios para uma análise mais ampla do contexto atual. Cabe destacar que o estudo desenvolvido por Silva no ano de 2003 já se encontra publicado em livro e as referências feitas a ele serão por meio desse novo formato, datado de 2009.

Os estudos anteriormente apresentados foram considerados neste texto por manter uma relação com a discussão aqui empreendida, uma vez que abordam questões que dizem respeito ao lugar da formação cultural e ao modo como as experiências infantis se instituem em meio aos diferentes determinantes políticos, sociais, históricos etc. Sendo assim, as possíveis aproximações com esta pesquisa ocorrem pela abordagem referente a aspectos específicos e necessários à composição do desenho macro apresentado tanto no processo metodológico quanto conceitual.

2.2

Dimensões da cultura ou por um conceito de cultura

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias (Fischer, 2002, p. 13).

Para se proceder à análise das experiências culturais propiciadas às crianças da Educação Infantil em Maceió, é preciso inicialmente que alguns conceitos como o de cultura, formação cultural e equipamentos culturais sejam abordados, considerando a centralidade que assumem neste trabalho.

Entre os estudiosos do campo da cultura e da formação cultural é unânime a ideia de que a definição do conceito de cultura é uma tarefa complexa, considerando a polissemia que o termo abarca, assumindo sentidos distintos no interior de diferentes áreas do conhecimento, tanto em seus discursos quanto nos usos e modos como se expressa.

Até o século XVIII, o termo cultura se relacionava diretamente com a ideia de cuidar de algo, de cultivar a agricultura, os animais e, ainda no final deste mesmo século, passou a ser tratado como sinônimo de civilização. Teixeira Coelho (2008) pontua que em alguns momentos da história cultura e civilização eram concebidos como sinônimos; “em outros, cultura foi concebida como o conjunto mais amplo e civilização como o mais restrito e em outros ainda adotou-se o exato oposto desse último entendimento” (p.37). Com o processo de complexificação da sociedade burguesa, os termos civilização e cultura passam a se distanciar.

Para Carvalho (2009), definir o termo cultura é uma tarefa difícil, pois não se pode perder de vista que “seus diversos usos e as relações existentes entre esse conceito e outras áreas do conhecimento têm gerado debates, controvérsias e ambiguidades” (p.134). A esse respeito e, com base em Kuper, Barbosa (2014, p. 651) considera que, “apesar de ser um termo de uso frequente, *cultura* é um conceito antropológico bastante difícil de ser definido”.

Laraia (2001, p. 14) indica que a primeira definição do termo cultura numa perspectiva antropológica foi apresentada pelo britânico Edward Tylor, em 1871, que a considerava como “todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, lei,

moral, costume e quaisquer aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como um membro da sociedade”.

Conforme destaca Teixeira Coelho (2008), a ideia de “cultura como sendo tudo e o todo é uma proposta do Iluminismo do século 18 anterior à Revolução Francesa, para o qual cultura era a soma dos saberes acumulados e transmitidos” (p.17).

Em seu livro “A noção de cultura nas ciências sociais”, Cuche (1999) afirma que,

A noção de cultura se revela então o instrumento adequado para acabar com as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos. A natureza, no homem, é inteiramente interpretada pela cultura. As diferenças que poderiam ser mais ligadas a propriedades biológicas particulares, como, por exemplo, a diferença de sexo, não podem ser jamais observadas ‘em estado bruto’ (natural). [...] Nada é puramente natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem a necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual, etc., são informadas pela cultura: as sociedades não dão exatamente as mesmas respostas a estas necessidades (Cuche, 1999, p.11).

Com base no pensamento de Cuche, compreende-se que a esfera biológica da qual o homem se constitui enquanto espécie impõe limites ao seu desenvolvimento humano e cultural, pois tal condição é marcada por um caráter terminal ao passo que a dimensão social não se submete meramente às determinações da natureza, ela é fundamentalmente sociocultural e, desse modo, se institui na produção subjetiva e na materialidade humana que torna o homem capaz de dar saltos qualitativos em seu processo de humanização.

Partindo ainda da noção de cultura de Cuche (1999), fica claro que, à medida que as relações entre os homens se complexificam, surgem novas necessidades e, assim, esses mesmos homens criam, em sua relação com a natureza e com os outros homens, as condições para sua reprodução, que não é individual, mas fruto de um movimento dialético de subjetivações e objetivações. É, portanto, em meio a esse movimento que os instrumentos e artefatos da cultura humana são produzidos, aperfeiçoados e/ou ressignificados para atender às distintas realidades e contextos nos quais o homem está inserido.

Segundo Chauí (2008) em meados do século XX a concepção de cultura se amplia, isto é,

Passa a ter uma abrangência que não possuía antes, sendo agora entendida como produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, das formas de habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família, das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte (Chauí, 2008, p.57).

Dessa visão ampla de cultura apresentada por Chauí, depreende-se a emergência de se vislumbrar uma proposta de educação que propicie aos sujeitos, desde a mais tenra idade, ricas e diversificadas experiências com elementos da cultura, pois como enfatiza Mello (2007, p. 86) “ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens -, criamos nossa humanidade”.

Nogueira (2010) vai buscar a noção de cultura a partir da sua etimologia e ao mesmo tempo procura situar como o debate sobre o que é cultura vai se instituindo ao longo do tempo em diferentes contextos sociais, políticos e culturais. A autora destaca que a noção de cultura presente no século XX oscila entre uma perspectiva universalista, de herança francesa, e outra particularista, de origem germânica, isto é, para os alemães, cultura compreende “o conjunto de tradições artísticas e intelectuais que marcam determinado povo” já para “os franceses, tal noção se funde à de civilização, denotando todo um patrimônio de arte e conhecimento que se compreende como universal” (Nogueira, 2010, p.08).

Nogueira lembra que ao longo dos anos a concepção universalista tem norteado os discursos no campo da educação e, como consequência, legitimado os conteúdos presentes nos currículos escolares, organizados em torno de saberes considerados consagrados e, portanto, do ponto de vista educacional, tratados como universais. Ainda de acordo com a autora, alguns críticos das ciências sociais, especialmente aqueles provenientes da sociologia, “afirmavam que muito do que era considerado ‘universal’ era apenas europeu, branco e masculino”. Logo, apontavam para a necessidade de “se abarcar as manifestações culturais locais, características de determinados grupos sociais, ainda que minoritários do ponto de vista da hegemonia política e econômica” (Idem, p.09).

Uma distinção inicial, mínima, tem de ser feita entre o que é cultura e o que é oposto à cultura, o que produz efeitos contrários àqueles buscados na cultura e com a cultura — em outras palavras, uma distinção tem de ser feita entre cultura e barbárie, entre o que estimula o desenvolvimento humano individual e, em

consequência (não o contrário), o processo social, e aquilo que o impede, distorce e aniquila (Teixeira Coelho, 2008, p.20).

Neste trabalho vislumbra-se uma estreita relação entre o conceito de cultura e os processos de educação e, conseqüentemente, de formação cultural, pois estando o ato de educar situado na história e na cultura de um determinado grupo social, seu papel e função se revelam nas possibilidades de fornecer os instrumentos imprescindíveis à apropriação da dimensão humana do homem. Entende-se que tal relação implica na emergência de uma educação dos sentidos, educação que provoca inquietação, descoberta, ressignificações e que aspira revelar as fronteiriças e sinuosas facetas de cada ser por meio das relações que estabelece com o outro.

De acordo com Pasqualini e Abrantes (2013, p. 15),

O processo de desenvolvimento do pensamento não se realiza apartado dos conteúdos culturais, ou seja, é equivocada a perspectiva de que se pode desenvolver capacidades do pensamento esvaziadas de conteúdo: o desenvolvimento do pensamento no indivíduo tem como fonte, por excelência, a apropriação das formas mais desenvolvidas de consciência social, objetivadas na ciência, arte, filosofia e política.

Leontiev (2004, p. 291) entende que, “este processo [educativo] deve sempre ocorrer sem que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do processo histórico”.

É possível afirmar que levar as crianças pequenas a acessar os mais variados elementos, símbolos e expressões culturais, implica compreender que estamos operando de modo a garantir um grau de produção, composição e ampliação de um repertório de experiências mais qualificado do ponto de vista social, psicológico, afetivo, cognitivo, estético etc., assumindo assim, um compromisso político, ético e social com a formação cultural e, portanto, humana.

Vigotski (2009) assevera que,

Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiências. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em suas experiências [...], mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (2009, p.22-23).

Assim, entendo que é por meio da relação com o outro e com mundo que, a criança ao acessar, apreciar e explorar os diferentes espaços torna-se capaz de se apropriar dele, usufruindo dos seus objetos, dos bens simbólicos, reinterpretando seus sentidos. É na relação com seus pares, com os adultos e com os elementos que compõem os cenários dos quais participa que ela vai construindo, individual e coletivamente, experiências culturais e estéticas e re/criando ou re/construindo um saber sensível.

Botelho (2001) expõe que a cultura pode ser pensada a partir de duas dimensões, uma antropológica e outra sociológica. A autora destaca que ambas as dimensões são importantes, porém, requerem estratégias distintas do ponto de vista das políticas públicas, “dadas suas características estruturais”. Em linhas gerais, numa perspectiva antropológica, “a cultura se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas”.

A dimensão sociológica não se constitui no plano do cotidiano do indivíduo, mas sim em âmbito especializado: é uma produção elaborada com a intenção explícita de construir determinados sentidos e de alcançar algum tipo de público, através de meios específicos de expressão (Botelho, 2001, p. 74).

Para a autora, na perspectiva sociológica se encontra “uma dimensão objetiva e material da cultura, onde se dão mais usualmente as políticas públicas de cultura” (p.74).

É possível encontrar concordância entre a exposição apresentada por Botelho e a discussão que Marilena Chauí (1984) traz ao definir cultura a partir de seu sentido *lato*, ou seja, como um conjunto de práticas, idéias e sentimentos que exprimem as relações simbólicas dos homens com a realidade (natural, humana e sagrada) e também em sentido estrito, como o “conjunto de práticas e idéias produzidas por grupos que se especializam em diferentes formas de manifestação cultural – as artes, as ciências, as técnicas, as filosofias” (Chauí, 1984, p.11).

Considerando a relação entre cultura e educação se faz necessário compreender que ambas não podem ser tratadas de forma dissociada, especialmente quando se anseia uma formação do ponto de vista das experiências sensíveis. Essa perspectiva aponta para a necessidade de se buscar alternativas que permitam romper com as barreiras que se interpõem entre a educação em sentido restrito, isto

é, aquela que ocorre no interior de instituições de ensino formal e em sentido *lato*, amplo e que acontece nos mais diferentes espaços de formação.

Entende-se que, independentemente, do caráter assumido pelo espaço formador, a centralidade de sua proposta deve tomar como ponto de partida e de chegada as possibilidades de os sujeitos se constituírem como sujeitos da experiência e, deste modo, da história e da cultura.

Entende-se que a relação entre cultura e educação é atravessada por um conjunto de representações materiais e simbólicas constitutivas e constituintes de subjetividades e de sentidos que colaboram para a construção de identidades e de sentimentos de pertencimento, de produção e de construção de narrativas em que o sujeito individual e coletivo se funde e se potencializa enquanto grupo, comunidade, humanidade.

[...] O homem quer ser mais do que apenas ele próprio. Quer realizar-se como homem *total*. Não lhe satisfaz ser um indivíduo isolado; além do prazer da sua vida individual, aspira a uma ‘plenitude’ que sente e que exige, uma plenitude da vida que a sua condição individual com todas as suas limitações lhe frustra, um mundo mais compreensível e justo, um mundo que tenha um sentido (Fischer, 1963, p.10).

Não me parece profícua a ideia de neste trabalho pensar a cultura levando em conta apenas uma das suas dimensões, uma vez que os pontos de vista que ela assume: *lato*/estrito ou antropológico/sociológico se instituem no âmbito da estreita relação entre processos culturais e educação.

Boaventura Sousa Santos (2002)⁶ entende que o termo cultura, em sua acepção mais simples, consiste na luta contra tudo o que uniformiza (Sousa Santos, 2002). Compreendo que uniformizar implica em segregar, em hierarquizar e aprofundar desigualdades, em persistir com a ideia de polarização entre culto/erudito e popular, como instrumento de impedir o acesso de todos os cidadãos aos diferentes modos de criação, expressão e experiência da cultura e com a cultura.

Ao discutir sobre a formação cultural de professores, Carvalho (2001) afirma que ter acesso a experiências culturais variadas deve ser uma perspectiva que permita, sobretudo, a ampliação da dimensão humana. A esse respeito a autora esclarece que a expressão “cidadania cultural” significa, antes de tudo, que a cultura

⁶Cf. SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Os processos da globalização**. <https://www.eurozine.com/os-processos-da-globalizacao/>. Acesso em: 03 mai. 2019.

deve ser pensada como um direito do cidadão e, portanto, de todas as pessoas, independentemente de classe social, gênero, etnia etc. (2001, p.85).

Com base na exposição de Carvalho entende-se que pensar a cultura como um direito social de todos os cidadãos passa pelo movimento individual e coletivo de criar continuamente necessidades e de imprimir desejos e que estes devem ser gerados e propiciados no interior das experiências em que os sujeitos se encontram imersos e nesta premissa reside a importância do papel e função social que as instituições de educação formal em diálogo constante com os espaços de educação não formal devem assumir na educação de crianças, jovens e adultos e, dentre eles, encontram-se a professora, o professor.

Acessar os bens culturais em suas variadas formas expressivas é imprescindível ao movimento de ruptura com supostos determinismos sociais, políticos e culturais.

O fato de a formação cultural não ser contemplada no âmbito das políticas de professores sugere um paradoxo curioso. Por um lado, a universidade valoriza e prestigia os conhecimentos para além do saber especializado; por outro, não oferece condições para que seus alunos – futuros professores – desenvolvam seus próprios processos de formação cultural. As múltiplas oportunidades do mundo da cultura permanecem, pois, fechadas ao professor comum. A ele é dada pouca chance de acesso a eventos artísticos e à literatura, o que impede que amplie seus referenciais e desenvolva sua sensibilidade. Entendo que, caso se busque realmente formar um professor que tenha condições de ser protagonista na construção de uma escola emancipatória, a questão da formação cultural deverá ser enfrentada com rigor (Nogueira, 2008, p.15).

Em consonância com a ideia de cultura como direito cidadão, enunciada por Carvalho (2001), encontramos no Documento “Sistema Nacional de Cultura” (BRASIL, 2011, p.15) a afirmação de que a “origem dos direitos culturais coincide no tempo com o nascimento dos Direitos Humanos”. O documento ressalta ainda que “os direitos culturais [...] são simultaneamente civis, políticos, econômicos e sociais” (p.16).

Contudo, é preciso analisar se a cultura enquanto um direito de todos os cidadãos tem assumido esta perspectiva, garantindo que as populações mais vulneráveis – pobres, crianças, idosos e demais grupos socialmente apontados como minorias – estão implicados na efetivação de tais direitos ou se se trata meramente

de um discurso que busca padronizar e resguardar as proposições e ditames oriundos de órgãos internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo.

2.3

Do direito à cultura

Quando se observa a legislação brasileira é possível encontrar a garantia do direito à cultura, expressa no artigo 215 da Constituição Federal de 1988, quando esta Lei estabelece que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Brasil, 1988).

Mais de três décadas já se passaram desde que a Constituição Federal foi promulgada e o direito à cultura no Brasil ainda se apresenta como um horizonte difícil de alcançar, ainda não é uma realidade para grande parte da população, especialmente aquela que se encontra nas periferias dos grandes centros urbanos, para não falar daquelas que vivem em regiões brasileiras consideradas periféricas, por se encontrarem distantes dos grandes “centros culturais”.

Uma leitura apressada pode conduzir a uma interpretação de que estou desconsiderando ou inferiorizando as manifestações culturais que são próprias dessas mesmas periferias, porém, o movimento pretendido aqui é o de pensar a cidadania cultural (Carvalho, 2001) em sua expressão mais ampla de direito à cultura nas mais variadas formas de se apresentar e, por isso, de aguçar os sentidos humanos e produzir sentidos novos, como defende Nogueira (2008),

A cultura popular e a alta cultura (ou cultura mais elaborada, como julgo mais adequado) não são antagônicas e, sim, complementares [...] atacar a cultura erudita em nome de uma pretensa defesa da cultura popular é negar às camadas populares o acesso a um patrimônio do qual as elites vêm usufruindo há séculos (Nogueira, 2008, p.36).

A esse respeito, Carvalho (2009) afirma que “historicamente as instituições culturais carregam a marca da chamada ‘alta’ cultura” e que este caráter deve conduzir à vigilância quanto ao aspecto hierarquizante de cultura que tem sido difundido. Carvalho entende que as origens deste pensamento podem ser encontradas na pesquisa realizada por Pierre Bourdieu e Alain Darbel nos museus europeus na década de 1960, associando as práticas culturais à estratificação social,

ou seja, os pesquisadores consideravam que a frequência aos museus tinha uma relação direta com o nível de instrução de um sujeito, o que remetia a um modo de ser que era peculiar às classes cultas e, portanto, com maior poder aquisitivo.

Carvalho (2009) pondera que nessa perspectiva reside um aspecto segregador que “associou as práticas culturais à estratificação social”, porém, a autora analisa que esta linha de raciocínio tem sido objeto de revisão por parte de alguns pesquisadores (2009, p.135).

Para Marilena Chauí (1995) pensar uma “política cultural” no Brasil implica em compreender que esta não pode ser concebida de forma apartada da “invenção de uma cultura política nova que assinalem as dificuldades ou o desafio para implantá-la”. Neste sentido, afirmando seu posicionamento frente ao imperativo de pensar as políticas culturais no país, Chauí questiona:

Como suscitar nos indivíduos, grupos e classes a percepção de que são sujeitos sociais e políticos? Como tornar evidente que carências, privilégios, exclusões e opressão não são naturais nem impostas pela Providência divina? (Chauí, 1995, p.80-81).

É importante a reflexão de Chauí por gerar desconforto quando aponta para uma percepção ampla dos processos de banalização e naturalização dos modos de vida das populações infantis, juvenis e adultas em uma sociedade marcada pela desigualdade e exclusão social, como a brasileira. Contudo, me parece pertinente que tal reflexão possa servir como base para pensar a emergência do exercício da cidadania cultural centrada em experiências de pensar e sentir a vida, revelando suas ambivalências e conflitos e produzindo nos sujeitos necessidade de rupturas e ressignificações.

Chauí (2008, p.59) enfatiza que “[...] é preciso levar em conta a maneira como a divisão cultural tende a ser ocultada e, por esse motivo, reforçada com o surgimento da cultura de massa ou da indústria cultural”.

Para a autora, a indústria cultural atua em diferentes frentes, aparentemente conflitantes, em primeiro lugar, busca separar os bens culturais a partir de seu suposto valor de mercado e, embora pretenda criar a ilusão de que o acesso aos bens culturais se pauta pelo princípio da igualdade de todos os cidadãos a todas as formas de representação da cultura, “em vez de garantir o mesmo direito de todos à totalidade da produção cultural, [...] sobredetermina a divisão social acrescentando-lhe a divisão entre elite ‘cult’ e massa ‘inculta’” (p.59).

Outra estratégia utilizada pela indústria cultural, de acordo com Chauí, diz respeito à invenção da “figura chamada de ‘espectador médio’, ‘ouvinte médio’ e ‘leitor médio’, aos quais são atribuídas certas capacidades mentais ‘médias’, certos conhecimentos ‘médios’ e certos gostos ‘médios, oferecendo-lhes produtos culturais ‘médios’” (p.60).

Por fim, a autora afirma que a indústria cultural “define a cultura como lazer e entretenimento. Para Chauí, ainda que o entretenimento se constitua enquanto “uma dimensão da cultura tomada em seu sentido amplo e antropológico, pois é a maneira como uma sociedade inventa seus momentos de distração, diversão, lazer e repouso”, é preciso que se faça a devida distinção entre entretenimento e cultura, devendo a segunda ser “entendida como trabalho criador e expressivo das obras de pensamento e de arte” (Chauí, 2008, p.60).

Se, por um instante, deixarmos de lado a noção abrangente da cultura como ordem simbólica e a tomarmos sob o prisma da criação e expressão das obras de pensamento e das obras de arte, diremos que a cultura possui três traços principais que a tornam distante do entretenimento: [...] é trabalho, ou seja, movimento de criação do sentido, quando a obra de arte e de pensamento capturam a experiência do mundo dado para interpretá-la, criticá-la, transcendê-la e transformá-la [...]; é a ação para dar a pensar, dar a ver, dar a refletir, a imaginar e a sentir o que se esconde sob as experiências vividas ou cotidianas, transformando-as em obras que as modificam por que se tornam conhecidas (nas obras de pensamento), densas, novas e profundas (nas obras de arte); [...] numa sociedade de classes, de exploração, dominação e exclusão social, a cultura é um direito do cidadão, direito de acesso aos bens e obras culturais, direito de fazer cultura e de participar das decisões sobre a política cultural. Ora, a indústria cultural nega esses traços da cultura (Chauí, 2008, p.61).

Teixeira Coelho (1993) considera que a cultura de massa surge no seio de uma sociedade capitalista liberal, a qual é marcada pela divisão de classes, sendo necessário não perder de vista dois traços que lhes são peculiares: a coisificação e a alienação. Segundo o autor (1993),

Para essa sociedade, o padrão maior de avaliação tende a ser a coisa, o bem, o produto; tudo é julgado como coisa, portanto tudo se transforma em coisa – inclusive o homem. E esse homem reificado só pode ser um homem alienado: alienado de seu trabalho, que é trocado por um valor em moeda inferior às forças por ele gastas; alienado do produto de seu trabalho, que ele mesmo não pode comprar, pois seu trabalho não é remunerado a altura do que ele mesmo produz; alienado, enfim, em relação a tudo, alienado de seus projetos, da vida do país, de sua própria vida, uma vez que não dispõe de tempo livre, nem de

instrumentos teóricos capazes de permitir-lhe a crítica de si mesmo e da sociedade (1993, p.6).

Ainda segundo Chauí (2008),

A chamada cultura de massa se apropria das obras culturais para consumi-las, devorá-las, destruí-las, nulificá-las em simulacros. Justamente porque o espetáculo se torna simulacro e o simulacro se põe como entretenimento, os meios de comunicação de massa transformam tudo em entretenimento (guerras, genocídios, greves, festas, cerimônias religiosas, tragédias, políticas, catástrofes naturais e das cidades, obras de arte, obras de pensamento). É isto o mercado cultural (CHAUÍ, 2008, p.61).

Botelho (2001) chama a atenção para o fato de que o estabelecimento de uma política pública consequente no campo cultural exige que os gestores públicos considerem “os elos da cadeia criação, formação, difusão e consumo”, o que não se confunde com ocorrências episódicas e eventuais nem tão pouco com situações isoladas, carregadas de boas intenções (2001, p.80).

A ausência ou a falta de continuidade de políticas de investimento cultural que permitam ao professor, em complementaridade à formação pedagógica, o acesso a bens culturais, são *dados construídos* pelo exercício de uma prática de desvalorização e de descompromisso com uma política social consistente (Carvalho, 2001, p.85).

Compartilho da ideia de Botelho de que é imprescindível pensar a formação cultural enquanto processo contínuo e ininterrupto que deve se instaurar em um contexto mais amplo de políticas públicas estatais, voltadas para a sociedade como um todo, processo este que renuncia a ações culturais pontuais por meio de projetos/programas a serviço de grupos ou de governos.

No âmbito legal, a partir da Emenda Constitucional nº 48, o Plano Nacional de Cultura – PNC – foi adicionado ao Artigo 215 da Constituição Federal (CF), passando a vigorar com a aprovação da Lei 12.343, de 2 de dezembro de 2010. O PNC apresenta “um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes, estratégias e metas que devem orientar o poder público na formulação de políticas culturais” (Brasil, 2013, p.90) e tem como objetivo “orientar o desenvolvimento de programas, projetos e ações culturais que garantam a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente no Brasil” (Brasil,

2013). Para alcançar os objetivos do Plano, estão previstas 53 metas até o ano de 2020.

O documento denominado “Sistema Nacional de Cultura” (Brasil, 2011) assegura que por meio de uma análise da Constituição Federal, considerando a proposta de lista dos direitos culturais, pode-se verificar que estão ali referidos no texto da Lei,

O direito à identidade e à diversidade cultural (Art. 215, Art. 216 e Art. 231); o direito à livre criação (Art. 5º, IV e Art. 220, *caput*), à livre fruição ou acesso (art. 215, *caput*), à livre difusão (Art. 215, *caput*) e à livre participação nas decisões de política cultural (art. 216, parágrafo 1º); o direito autoral (art. 5º, XXVII, XXVIII e XXIX) e à cooperação cultural internacional (Art. 4º, II, III, IV, V, VI, VII, IX e parágrafo único) (2011, p.32).

2.4

O que são equipamentos culturais?

“O que são mesmo equipamentos culturais?”; “Você vai pesquisar como a criança se relaciona com computadores, tablets, celulares etc.?”; “Esse tema da sua pesquisa tem relação com as mídias digitais, com jogos eletrônicos?” Estas foram algumas das perguntas com as quais me deparei quando pessoas especificamente ligadas tanto ao Programa de Pós-Graduação em Educação ao qual estou vinculada quanto a Programas de Pós-Graduação de outras Universidades me questionavam sobre o meu objeto de pesquisa. Tais indagações me colocavam em posição desconfortável frente aos meus interlocutores, pois sentia um misto de medo e também de tranquilidade ao perceber que se tratava de uma questão pouco explorada ou debatida no âmbito acadêmico.

Apesar disso, cabe ressaltar que as formulações apresentadas por aqueles que me questionavam não estavam de todo equivocadas, quando se toma a dimensão restrita apresentada por Teixeira Coelho (1997) em relação a equipamentos culturais, isto é, como sendo “todos os aparelhos ou objetos que tornam operacional um espaço cultural (refletores, projetores, molduras, livros, pinturas, filmes, etc.)” (1997, p.164).

Entretanto, a perspectiva com a qual trabalho neste estudo é a que Teixeira Coelho expõe em seu Dicionário Crítico de Política Cultural, (1997), isto é, “sob o aspecto da macrodinâmica cultural” e, nesse sentido, o autor apresenta que,

Por equipamento cultural entende-se tanto **edificações** destinadas a práticas culturais (teatros, cinemas, bibliotecas, centros de cultura, filmotecas, museus) quanto grupos de produtores culturais **abrigados ou não, fisicamente, numa edificação ou instituição** (orquestras sinfônicas, corais, corpos de baile, companhias estáveis, etc.) (Teixeira Coelho, 1997, p.164 – **grifos meus**).

Compreende-se o caráter abrangente da definição apresentada por Teixeira Coelho, visto que esta comporta uma variedade de tipologias de equipamentos, possuindo como ponto de identificação o fato de se dedicar às ações culturais. A abrangência do conceito é percebida também na perspectiva da mobilidade do espaço, podendo este ser ou não fixo. Tal aspecto indica uma concepção que ultrapassa as fronteiras da materialidade física das instalações, indicando para a necessidade de redimensionar a ideia de equipamento cultural construída historicamente.

Interessante que se diga que o primeiro desafio que esta pesquisa me apresentou foi precisamente o de mostrar o quanto estava pisando em terreno desconhecido e, aparentemente, difícil de desvendar, explorar e dele me apropriar para poder produzir uma tese que buscasse des/construir os des/conhecimentos que havia sobre o assunto. Indagar sobre o que são equipamentos culturais, bem como sobre o papel e função social que a eles são atribuídos no contexto da formação cultural de diferentes grupos de indivíduos se coloca aqui como uma questão necessária.

O documento intitulado Perfil dos Estados e Municípios Brasileiros, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009), mostra que “os equipamentos culturais se constituem como todo espaço de utilização pública permanente, destinados à produção, guarda, gestão e exibição de produtos culturais de diversas áreas”. Nesta mesma direção, a Pesquisa de Informações Básicas Municipais – Munic (IBGE, 2006) concluiu que,

Equipamentos culturais constituem o estoque fixo ligado à cultura existente no momento de pesquisa no município, aberto ao público, podendo ou não ser mantido pelo poder público de qualquer esfera, seja ele federal, estadual ou municipal (IBGE, 2006, p.101).

Percebe-se que em sua definição de equipamento cultural, o IBGE destaca o aspecto da materialidade do espaço destinado ao fomento de ações culturais, não ressaltando a dimensão tratada por Teixeira Coelho (1997) que compreende os

grupos de produtores culturais. O IBGE trabalha com um conceito de equipamento sob o ponto de vista do lugar, do espaço em sua ordem material, não atentando para as outras formas de composição e organização dessas instituições.

O Ministério da Cultura⁷ (Brasil, 2013, p.90) reconhece que equipamentos culturais ou espaços culturais, “como museus, teatros, [...] arquivos públicos, centros de documentação, cinemas e centros culturais” são lugares de trocas e de difusão da cultura. “Eles contribuem para democratizar a cultura e para integrar populações, tanto de áreas periféricas como centrais, pois oferecem aos cidadãos acesso a bens e serviços culturais”.

Ramos (2007) destaca que a partir da segunda metade do século XX os centros culturais começam a ganhar espaço em diferentes países como a França e a Inglaterra, sendo criados com o intuito de “democratizar a cultura para além das tendências da cultura de massa e tiveram seu exemplo copiado por muitos outros países” (Ramos, p.75). A autora afirma que no Brasil, somente nos anos de 1980 surgem os primeiros centros culturais na cidade de São Paulo: o Centro Cultural do Jabaquara e o Centro Cultural São Paulo, ambos financiados pelo Estado.

Ramos esclarece ainda que na tentativa de encontrar as origens dos centros culturais, Silva (2005) e Milanesi (1997) “apontam para um modelo de complexo cultural existente na Antiguidade Clássica, do qual a Biblioteca (ou Museu, como querem alguns autores) de Alexandria seria o mais conhecido” (p.75). Logo, “os centros culturais contemporâneos significariam, assim, uma retomada destes antigos modelos” (Ramos, 2007, p.75).

Sobre a estrutura e organização da Biblioteca de Alexandria ou ‘museion’, Ramos (2007) apresenta a descrição exposta por Silva (1995) de que,

Constituíam um complexo cultural formado por palácios reais que agregavam diversos tipos de documento com o objetivo de preservar o saber existente na Grécia Antiga nos campos da religião, mitologia, astronomia, filosofia, medicina, zoologia, geografia, etc. Assim, o espaço funcionava como um espaço de estudos junto a um local de culto às divindades e armazenava estátuas, obras de arte, instrumentos cirúrgicos e astronômicos, peles de animais raros, presas de elefantes, pedras e minérios trazidos de terras distantes. Além dos objetos, o complexo também dispunha de um anfiteatro, um observatório, salas de trabalho, refeitório, jardim botânico e zoológico (Ramos, 2007, p.78).

⁷ O Ministério da Cultura (Minc) foi extinto pela MP nº 870, publicada no D.O.U. em 01/01/2019.

Teixeira Coelho (1997) entende que equipamento cultural pode ser sinônimo de terminologias como casa de cultura, espaço cultural, complexo cultural, conjunto cultural, centro de cultura ou ponto de cultura. De todo modo, são espaços que desempenham uma importante função social e política, devido ao seu caráter de potencializar mudanças nos contextos em que atuam, dedicados que são às ações culturais e à salvaguardar e divulgar as mais variadas formas de manifestação e expressão da cultura.

Embora a pesquisa tenha me levado a escolher trabalhar com equipamento cultural a partir da perspectiva de sua materialidade fixa, compreendo-o também enquanto coletivo ou círculo de pessoas que produzem e expressam de modos distintos a cultura, como assim o define Teixeira Coelho (1997).

O Ministério da Cultura identificou que no Brasil há uma enorme e desigual concentração de equipamentos culturais, sendo que parte considerável está situada nos grandes centros urbanos. Entendendo esse fenômeno como um problema, o Minc expressou sua intenção em melhorar a distribuição cultural no país, visando o fortalecimento do capital cultural e, nesse sentido, colocou em marcha várias políticas e ações com o intuito de democratizar o acesso aos bens e serviços culturais a todos os cidadãos brasileiros.

Com a intenção de promover maior equidade quanto à distribuição dos equipamentos culturais em território nacional, o Plano Nacional de Cultura estabeleceu em sua meta 31 que municípios brasileiros tenham “algum tipo de instituição ou equipamento cultural, entre museu, teatro ou sala de espetáculo, arquivo público ou centro de documentação, cinema e centro cultural” (Brasil, 2013, p.12), garantindo a seguinte distribuição:

35% dos municípios com até 10 mil habitantes com pelo menos um tipo; 20% dos municípios entre 10 mil e 20 mil habitantes com pelo menos dois tipos; 20% dos municípios entre 20 mil e 50 mil habitantes com pelo menos três tipos; 55% dos municípios entre 50 mil e 100 mil habitantes com pelo menos três tipos; 60% dos municípios entre 100 mil e 500 mil habitantes com pelo menos quatro tipos; 100% dos municípios com mais de 500 mil habitantes com pelo menos quatro tipos. (Brasil, 2013, p.88).

Analisar o acesso à cultura no Brasil sob o ponto de vista da meta 31 do PNC requer, como dito anteriormente, uma compreensão de que historicamente os espaços culturais nos mais diferentes cantos do país são distribuídos de forma desigual, como o é a própria sociedade brasileira.

Ainda que se reconheça a necessidade premente de garantir a todos os cidadãos brasileiros o acesso aos espaços culturais tradicionais, como museus, bibliotecas, teatros, galerias, dentre outros, também se considera imprescindível que em um país com a pluralidade de expressões culturais como o nosso, se garanta o re/conhecimento e a valorização dos grupos e coletivos culturais existentes nos mais des/conhecidos recantos do país e que por vezes não possuem um “lugar fixo” para guardar e preservar os artefatos, objetos, instrumentos, indumentárias etc., que utilizam para expressar e manifestar as ações culturais das quais são agentes re/produtores.

Grupos estes que no cotidiano de suas comunidades aproximam crianças, jovens e adultos das mais diferentes práticas culturais, fazendo surgir neles o desejo de participar como membro daquele coletivo e tornar-se representante daquele grupo.

Compreender equipamentos culturais nesta perspectiva implica reconhecer o papel das práticas culturais que esses sujeitos representam, identificar as nuances do contexto histórico e cultural em que estes fazedores de cultura atuam, concebendo-os para além das fronteiras de um determinado espaço institucionalizado. Resguardar seus fazeres e garantir que suas produções artístico-culturais cumpram a função social de promover encontros com a história e a cultura consiste, no âmbito da formação cultural, em um movimento que reforça e re/constroi a memória coletiva e o sentimento de pertencimento.

Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas). A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial (IPHAN⁸).

A ausência de uma edificação não tem impedido que os equipamentos enquanto coletivos de pessoas cumpram seu papel social, político, educativo e estético, dado que ao propiciar práticas culturais dinamizadoras das relações entre os sujeitos em contextos, por vezes, os mais improváveis e inusitados, seja em áreas

⁸ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em: 28 de ago. de 2019.

dos grandes centros urbanos, seja em regiões periféricas, eles comportam vivências que se expressam em processos formativos sensíveis à constituição de uma memória afetiva, cultural e identitária de um povo.

Em 1989, por ocasião da 25ª reunião geral da UNESCO, foi apresentado um texto contendo algumas considerações sobre a cultura popular e tradicional. Inicialmente parte-se de uma definição da categoria denominada de cultura popular e tradicional e, em seguida, recomenda-se aos países membros de como identificar, salvaguardar, conservar, difundir e protegê-la através da prática de registros, assim como de intensificar os processos de cooperação e o intercâmbio internacional.

A cultura tradicional e popular é o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por um indivíduo e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes (UNESCO, 1989, p.2)⁹.

Segundo o IPHAN¹⁰, “até 2018, foram registrados 47 bens imateriais que se distribuem pelos estados brasileiros e Distrito Federal. A Roda de Capoeira e o Ofício dos Mestres de Capoeira têm abrangência nacional e estão presentes em todo o país”. Em 2008 a roda de capoeira se tornou a quinta manifestação cultural brasileira a ser reconhecida pela UNESCO como patrimônio cultural imaterial da humanidade.

O registro de bens culturais de natureza imaterial do patrimônio cultural brasileiro foi instituído pelo Decreto 3.551/2000 e constitui-se “um instrumento legal de preservação, reconhecimento e valorização do patrimônio imaterial brasileiro, composto por aqueles bens que contribuem para a formação da sociedade brasileira”¹¹. O registro desses bens é distribuído em quatro livros, a saber: Livro de Registro dos Saberes; Livro de Registro das Celebrações; Livro de Registro das Formas de Expressão e o Livro de Registro dos Lugares.

⁹ Disponível em: www.portal.iphan.gov.br. Acesso em: 29 de out. 2019.

¹⁰ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1617/>>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

¹¹ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/bcrE/pages/foiRegistroE.jsf>. Acesso em: 16 de nov de 2019.

2.5

O que é formação cultural?

Neste trabalho busca-se um diálogo com o conceito de cultura a partir das reflexões sobre formação cultural (*Bildung*) de Adorno e suas análises sobre a crise da formação na contemporaneidade.

Adorno trata a cultura a partir de dois pressupostos: um positivo e outro negativo. Em sua definição positiva, considera que a cultura opera fora do domínio mercadológico, portanto, seu valor reside em si mesmo e não em suas exterioridades, como assim sugere a Indústria Cultural. Quando Adorno analisa a cultura sob uma visão negativa, o faz se referindo à forma como o conceito é apropriado pela burguesia alemã, isto é, desvinculado de uma práxis, perdendo a possibilidade de servir aos homens e levá-los a se constituírem enquanto sujeitos humanos.

O conceito de Indústria Cultural foi cunhado por Adorno e Max Horkheimer em sua conhecida obra *Dialética do Esclarecimento*, publicada em 1947 e, de acordo com os autores,

[...] A "indústria cultural" é a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo. O esclarecimento como consciência de si, [...] nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais (Adorno; Horkheimer, 1985, p.23).

Para os autores supracitados, a Indústria Cultural está envolta em mecanismos que constroem subjetividades marcadas pela lógica da dominação cultural, neste sentido, os desejos e necessidades particulares de cada ser individual se dissolvem, uma vez que esta indústria “se caracteriza por oferecer o mesmo produto de bens culturais a toda uma coletividade sem levar em conta as particularidades, as personalidades e individualidades” (Moura, 2017, p.34).

A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas (Adorno, 1985, p.40).

Desse modo, a Indústria Cultural utiliza estratégias que visam criar a sensação de liberdade de escolha em cada sujeito particular, conduzindo-o a pensar que os produtos culturais que consome resultam de suas preferências, quando na verdade o que ocorre é que essa Indústria institui desejos que a ela são convenientes, uniformizando e nivelando por baixo os gostos, os desejos, as aspirações e a apropriação de produtos por ela criados.

Os indivíduos inseridos no seio da indústria cultural são seduzidos por estímulos mercantis, sobretudo os de natureza estética, que são propositalmente codificados segundo as necessidades do mercado e sua lógica consumista, para estimular nos sujeitos, desejos massificados falsamente associados a promessas ilusórias de aquisição de sentimentos, que a mesma estrutura de dominação lhes usurpa, como felicidade e satisfação, sem ainda mencionar, a maneira como a Indústria Cultural torna o indivíduo nulo na subsunção de sua subjetividade em favor do capital, e paradoxalmente, lhe promete sanar por meio da adesão a uma agenda de consumo, seus desejos utópicos, como o desejo da onipotência. Nesse processo dialético e dicotômico, onde o indivíduo está entre deuses e o nada, o capitalismo se perpetua e se reafirma (Pacífico; Zani, 2011, p.538).

Ao falar sobre o processo que Adorno e Horkheimer (1985) denominam de Semicultura, enquanto uma construção da Indústria Cultural e caracterizada pela ausência de uma experiência estética profunda, Nogueira (2010) expõe que,

[...] as obras de arte, sejam de origem popular ou erudita, promovem no apreciador, seja ele ouvinte ou espectador, um crescimento na direção de sua própria humanização. A relevância da experiência estética está justamente nesse processo, pois é no contato com a Arte, seja assistindo a um filme e sentindo empatia pelos personagens, seja participando de um concerto e se transportando para outro período histórico, seja apreciando uma pintura e vivenciando o ideal de beleza e humanidade nela expresso, o homem anseia por absorver o mundo e, ao mesmo tempo, integrá-lo a si mesmo (Nogueira, 2010, p.11).

Segundo Nogueira (2008), a ideia de formação cultural – *Bildung* – tem suas origens na Escola de Frankfurt, especialmente na obra de Adorno, sendo um tema central em sua obra. Assim, a autora lembra que para Adorno,

A formação cultural (*Bildung*) é fenômeno que apresenta uma dupla faceta: adaptação e emancipação. Obviamente, a cultura é adaptação por se tratar de um campo pelo qual o indivíduo se conecta com seu grupo social. É, muitas vezes, a partir de tradições culturais que se vivencia o sentimento de pertencimento a este grupo: desde as canções de ninar, passando pelas tradições folclóricas e costumes populares, chegando às

manifestações mais contemporâneas, vão se construindo no indivíduo as características que o tornam parte daquela comunidade. [...] Mas a cultura também é emancipação, é possibilidade de se ir além do que está posto, preestabelecido. Por meio da cultura, podemos alargar nossos horizontes, conhecer outras realidades, outras visões de mundo, nos constituir de forma única e original. Podemos, principalmente, ampliar nossos referenciais estéticos, permitindo uma fruição rigorosa e fundante de outras lógicas possíveis (Nogueira, 2012, p. 622).

Com base na exposição acima, um dos pressupostos sustentados neste trabalho consiste na ideia de que a escola, enquanto instituição que promove a educação em sentido estrito, não pode conceber essa educação dissociada da formação cultural (*Bildung*). Cabe a ela o importante papel de propiciar a ampliação do repertório humano e cultural das crianças desde a mais tenra idade.

Neste sentido, Adorno entende que é necessário um projeto de educação que vise à libertação do homem, retirando-o de seu estado de sujeição para a condição de sujeito emancipado.

De acordo com Nogueira (2008), a formação cultural (*Bulding*) pode ser concebida

[...] Como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado [também] nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura. Por ser processo, trata-se de ação contínua e, além disso, cumulativa (p.4).

Suarez (2005) baseada no artigo “Bildung et Bildungsroman”, de Antoine Berman faz as seguintes considerações sobre o conceito de *Bildung*,

Berman desenvolve a definição de *Bildung*, salientando a sua dimensão pedagógica e a sua aproximação com a arte: A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. [...] Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo (Suarez, 2005, p.192).

Quando se reconhece que a escola desempenha um papel fundamental no que diz respeito a assegurar o direito à formação cultural das crianças, entende-se que este também se constitui um direito cidadão de todos os professores e professoras.

Entendemos que o educador tem como tarefa primordial a ampliação dos parâmetros estéticos de seus alunos. Se for para reproduzir o que os meios de comunicação de massa já fazem à exaustão, para que serve a instituição escolar? Se for para ouvir, no espaço da instituição escolar, as produções massificadas, de baixo valor estético, que inundam os espaços sociais, que contribuição terá dado o professor ao crescimento integral de seus alunos? (Nogueira, 2011, p.116).

Assim, poder se debruçar sobre a leitura de uma obra literária, frequentar salas de cinema e de concertos, ir ao teatro, escutar música, fazer visitas a museus, dentre outras experiências desta natureza, organiza e instaura um processo formativo contínuo cuja centralidade está voltada para a ampliação dos horizontes culturais dos professores tanto como indivíduos quanto como coletivo que atua no sentido de tomar como referência seu repertório cultural como um contributo importante para a formação das crianças e jovens.

Cohn (2009) entende que,

Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a idéia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender “coisas” pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa (Cohn, 2009, p.20).

Almeida (2010) argumenta que quando se parte do princípio de que é papel da escola ampliar as experiências culturais e, portanto, estéticas, das crianças e jovens, levando-os a acessar formas culturais estranhas ao seu cotidiano, o caminho possível para que tal proposta prospere consiste em “implementar uma política de formação profissional que preveja o desenvolvimento cultural e estético do professorado da educação básica” (Almeida, 2010, p.18),

No livro “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, Gatti, Barreto e André (2011) a partir de uma leitura sociológica, tecem análises acerca das políticas educacionais e de problemáticas relacionadas à formação e ao trabalho docente no contexto social contemporâneo e, com base em estudos que tratam da temática, as autoras afirmam que,

[...] no Brasil, os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, justamente no período de alfabetização (ALTOBELLI, 2008; GATTI, 2010).

Essas condições comprometem o seu repertório educacional e limitam as possibilidades de criação de alternativas para lidar com os fatores de diversidade cultural (Gatti, Barreto; André, 2011, p.28).

Certamente que não se pode oferecer a alguém aquilo que não se possui, como já afirmava Sacristán (2012), portanto, pensar a formação cultural da criança requer pensar em políticas de formação de professores/as que assegurem uma formação na perspectiva de fornecer as condições para o exercício de sua cidadania cultural e, nessa linha de raciocínio, Carvalho (2001) considera que

A experiência cultural suscita perguntas, provoca a reflexão crítica de valores e contribui para a formação não só do profissional de educação, mas do sujeito. E a escola, em geral, não tem valorizado ou se utilizado desse aspecto em sua possibilidade de formação de profissionais da educação (Carvalho, 2001, p.76).

Penso que é preciso ponderar acerca dessa problemática apontada por Carvalho, refletindo se de fato é a escola que não tem valorizado a dimensão cultural na formação docente ou, pelo contrário, se ao longo dos anos ela tem sofrido um processo de interdição nesse aspecto, uma vez que o lugar que uma formação com potencial emancipador também tem sido negada aos seus profissionais no decorrer de sua formação tanto em sentido *lato* como em sentido estrito, ou seja, anterior à sua experiência como professor, como professora.

Nessa perspectiva, encontro nos escritos de Marx e Engels (2010) a essência dessa educação que ao aguçar os sentidos produz novos sentidos no homem, imprimindo nele sua humanidade. Para os autores,

A história dos cinco sentidos é trabalho de toda a história universal até nossos dias. O sentido subordinado a exigências práticas animais é um sentido limitado. Para o homem faminto, não existe a forma humana do alimento e sim apenas a sua existência abstrata como alimento. [...] O homem angustiado por uma necessidade não tem senso algum, mesmo para o espetáculo mais belo: o mercador de pedras preciosas só vê o valor delas, não vê a beleza e a natureza peculiar de cada pedra; ele não possui qualquer senso estético para o mineral em si. Portanto, a objetivação da essência humana, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático, é necessária tanto para tornar humanos os sentidos do homem como para criar um sentido humano adequado à inteira riqueza da essência humana e natural (Marx; Engels, 2010, p.14).

Marx e Engels (2010) reconhecem que a essência do tornar-se humano só pode se realizar no âmbito da educação dos sentidos. Cabe, portanto, analisar a relação entre formação cultural e equipamentos culturais, considerando estes

últimos como elementos da cultura humana, voltados à formação e fruição de crianças, jovens e adultos por meio do encontro com a arte e a cultura que possibilite o desenvolvimento das múltiplas dimensões nas quais a humanidade vai se constituindo.

É preciso que se compreenda que as mediações e os espaços de experiências e produção de conhecimento, construídos tanto nas instituições de ensino superior como nas de Educação Infantil não são neutros, ao contrário, eles comunicam, expressam, anunciam e denunciam por meio da presença ou da ausência de pessoas, de elementos naturais ou sociais, de imagens, de cheiros, sonoridades, silenciamentos. Tais espaços marcam e são marcados pelas relações que neles se fundam.

De acordo com Kramer et al (2009),

[...] O trabalho pedagógico na Educação Infantil deve garantir o acesso e a experiência com a cultura, a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a fotografia, enfim, a produção artística e histórica que se encontra em variados tipos de espaços, no campo ou na cidade, da rua aos museus, com livros ou na internet. Assim, o campo pedagógico inclui as dimensões ética e estética, sendo uma prática social que se constitui como outra forma de conhecimento científico, incluindo a arte. Esta concepção do que é pedagógico ajuda a pensar Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil onde não há aula, mas projetos, atividades, oficinas, encontros, experiências, trocas (p.26).

Desse ponto de vista, é importante um olhar mais atento sobre quem são as crianças, bem como, de quem são seus professores e professoras, quais são seus interesses, que experiências são construídas individual e coletivamente e em que medida são instigados a vivenciar sua expressividade, sensibilidade, humanidade etc.

Conceber a criança como um ser que busca continuamente explorar, indagar, conhecer e compreender o mundo físico e social no qual está inserida e percebê-la como ser criativo, imaginativo, competente, capaz de produzir cultura, demanda um olhar sobre sua condição de sujeito histórico-cultural que desde muito pequena consegue estabelecer relações com as pessoas, elaborar explicações sobre os acontecimentos e eventos que vivencia, ressignificar e reelaborar as impressões e percepções do vivido e do que ainda há para viver. Almeida (2010) destaca que,

Ainda são escassos os estudos que destacam os vínculos entre cultura e educação e defendem a escola como centro de formação cultural onde as disciplinas das humanidades voltadas ao sentir e

ao pensar (música, literatura, teatro, cinema, artes visuais e outras) são vistas como parte importante da educação escolar; também são escassos estudos que apontem a relevância das experiências estéticas para processos de subjetivação e para a constituição da profissionalidade docente. Mas tal escassez não se justifica por falta de reconhecimento da importância desses vínculos, apontados por vários autores que defendem uma política de formação (inicial e continuada) que assegure ao professor e à professora o acesso a formas variadas de expressão artística (2010, p.15-16).

Diante do exposto, cabe aqui indagar em que medida a escola, em especial, a Instituição de Educação Infantil, possui as reais possibilidades de trabalho com crianças que tenham suas narrativas, originárias das mais diferentes instâncias de sua vida, valorizadas e tomadas como ponto de partida para que a escola organize os conhecimentos necessários à sua formação, bem como a forma de abordá-los, redefinindo os espaços, as relações, os objetos, os tempos e os instrumentos produzidos historicamente e com os quais esses sujeitos são levados a operar. Nesse sentido, Gomes (2009), compreende que,

O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos (p.16).

“[...] Entender a cultura tanto do ponto de vista local quanto do ponto de vista universal” (Nogueira, 2010, p.8) se coloca no debate atual como uma tendência assumida no campo da cultura e da educação.

A formação cultural ou educação dos sentidos implica em processo, em experiência, em aprender a refinar o olhar, a escuta, a construir sentidos sobre si, sobre o outro, sobre as coisas, sobre o mundo. Formação cultural é um processo que não finda, é diálogo e troca permanente que se faz no re/encontro diário com o repertório individual e coletivo, o que implica em escolhas.

Larrosa (2002) entende que

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...]. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência (2002, p.21).

Uma questão que considero central para a reflexão diz respeito à ideia que ainda persiste no plano das práticas realizadas em Instituições de Educação Infantil,

como a de uma criança como receptora passiva, ser incapaz de sentir e pensar sobre a vida e o mundo e, portanto, desprovida de uma história e cultura individual e coletiva, cujas experiências se encontram condicionadas unicamente às ações promovidas pelos adultos.

Romper com essa perspectiva exige mudanças estruturais que compreendem desde as políticas públicas destinadas à infância e à formação docente que possibilitem uma apropriação mais ampla em relação às concepções de criança, infância e trabalho docente até a relação que as escolas estabelecem com as expectativas que as famílias e a sociedade de modo geral dela demandam.

Apesar de compreender que a formação cultural requer o acesso aos bens culturais tantas vezes negado pela própria estrutura social no modo de produção capitalista – e mesmo reconhecendo que esta formação não deve apenas à escola a sua apropriação –, queremos reafirmar a potência que a educação institucionalizada tem de promover a aproximação entre os indivíduos e a cultura historicamente acumulada, considerando a função precípua da escola: a humanização (Bissoli et al, 2014, p.118).

Como observam Leite e Ostetto (2005, p. 85),

A educação do olhar é um exercício, uma construção na qual a percepção e a sensibilidade estão imbricadas na produção do conhecimento. Tornar visível o que se olha é uma concepção do sensível. Pensar a educação do olhar é posicionar-se e questionar-se diante do processo de aprendizagem, para despertar o caráter, sensitivo, afetivo e sensorial, como uma viagem ao mundo da imaginação e das informações adquiridas.

Entende-se que não é possível tratar a relação entre educação e cultura de forma cindida, dicotômica, mas a partir de uma relação dialógica, em que os sentidos acerca do instituído são ressignificados, reinterpretados e reconstruídos, potencializando inquietudes, despertando desejos e instaurando possíveis transformações.

Assim, é importante estar atento à análise que Freire faz sobre as estratégias de sedução que a Indústria Cultural utiliza para convencer o indivíduo a uma relação superficial com a vida, com o mundo e, conseqüentemente, a não se apropriar dos instrumentos que lhe servirão à crítica, à resistência, à ruptura com relações brutalizantes e discursos que conduzem à banalização da vida, isto é, à barbárie.

[...] Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua "sintaxe" que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já

está feito. Mais ainda, que diversifica temáticas no noticiário sem que haja tempo para a reflexão sobre os variados assuntos (Freire, 1980, p.88)

Assim sendo, considero que cabe à Instituição de educação infantil assumir um papel primordial na formação cultural das crianças pequenas, uma vez que é nela que cada vez mais as crianças passam parte significativa de suas infâncias. É nesses espaços que as práticas devem se articular no sentido de promover um encontro efetivo com as experiências estéticas. Encontro este que é da ordem da formação institucionalizada, mediada pelos conhecimentos socialmente produzidos pelos homens e que devem se articular aos saberes do já vivido, reinterpretando-os e ampliando-os. Portanto, Rocha (2001) entende que,

[...] A dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário [...] (p.31).

Reconhecer a importância da experiência individual e coletiva implica considerar o papel das interações sociais no processo de apropriação de conhecimentos que garantam a formação humana e cultural.

Nogueira (2008) entende que essa apropriação, “em uma sociedade excludente como a nossa, pode ser comprometida pela dificuldade de acesso aos bens artístico-culturais produzidos pela humanidade através dos tempos” (p.2).

Como já foi destacado, a oferta de equipamentos culturais se apresenta em diversos contextos urbanos de modo desigual, o que realça a desigualdade no acesso para determinados grupos de indivíduos residentes em regiões periféricas, negando, assim, o direito que todos os cidadãos têm de vivenciar esses espaços e confirmando a ideia de que o acesso ainda é restrito a uma determinada classe social.

Entendo que pensar a formação cultural implica em estar atento às experiências que as crianças e suas professoras e professores estão construindo nas relações com outros indivíduos e com os elementos culturais, tendo em vista o fascínio que a Indústria Cultural exerce em uma sociedade caracterizada pela pobreza da experiência (Benjamin, 1994) em detrimento de vivências imediatas cada vez mais fragmentadas e desconectadas das possibilidades de um projeto de educação emancipatória.

3

Pelas curvas e frestas da pesquisa: situando o percurso metodológico

Como já se disse, deve-se sempre começar do começo, por mais óbvio que pareça o que se observa — ou talvez possa se dizer que, quanto mais óbvio parecer o que se vê e ouve, mais se deve desconfiar e buscar desatar as tramas (Cohn, 2009, p.29).

Não por acaso cito Cohn (2019) na epígrafe deste capítulo, pois o fragmento acima traduz as percepções e sentimentos que me acompanharam no percurso realizado em campo, especialmente quando da primeira etapa da pesquisa, o que abordarei no decorrer das páginas que se seguem.

Este capítulo está dividido em duas partes, na primeira procuro situar o caminho trilhado por meio da pesquisa de campo, os instrumentos de coleta de dados utilizados, os sujeitos e instituições envolvidos, bem como os desafios e redimensionamentos que se fizeram necessários por indicação das diferentes vozes presentes nos espaços por onde transitei e que ajudaram a compor distintos ritmos, entonações, movimentos e percepções tanto no interior da própria pesquisadora quanto da pesquisa em questão.

Na segunda parte apresento também um breve panorama histórico, político, geográfico, econômico e cultural do município de Maceió, revelando os retratos da infância e da Educação Infantil no município, suas memórias e a re/construção de novas narrativas sobre este tão des/conhecido lugar e suas crianças.

3.1

Procedimentos para a coleta de dados

Buscando alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, a abordagem metodológica de caráter qualitativo se mostrou a mais apropriada. Trata-se de um estudo que se insere no conjunto das investigações em educação e que opera no diálogo entre a empiria e o campo teórico-metodológico em que as ações dos sujeitos e suas instituições se fundam, sendo necessário, portanto, reconhecer que é possível encontrar nas curvas e nas frestas os sentidos dos fenômenos que se busca apreender e analisar, bem como suas implicações, sua função e papel social. Chizzotti (1995) reconhece que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 1995, p.79).

Trata-se, deste modo, de uma pesquisa cujo ponto de partida advém de algumas reflexões e indagações sobre a formação cultural de crianças da Educação Infantil a partir da mediação de Instituições de Educação Infantil junto aos equipamentos culturais em Maceió.

Considerando que a relação entre Educação Infantil, formação cultural e equipamentos culturais é uma temática abrangente e um campo ainda inexplorado no contexto pesquisado, voltarei minha atenção para as mediações adotadas por Instituições de Educação Infantil do Município de Maceió com vistas à formação cultural das crianças. Assim, apresento as seguintes indagações que nortearam a pesquisa:

- i) Qual é o lugar da formação cultural da criança pequena em Instituições públicas de Educação Infantil de Maceió?
- ii) Que concepções de formação cultural se traduzem nas experiências propiciadas às crianças em creches e pré-escolas?
- iii) Quais são as propostas, projetos e ações dos equipamentos culturais em Maceió voltadas para o público de 0 a 5 anos?
- iv) Quais são as relações entre as Instituições de Educação Infantil e os equipamentos culturais?
- v) Como a cultura escolar dialoga com a cultura familiar?
- vi) De que modo a formação continuada dialoga com a formação cultural de professores?

A partir das questões levantadas, o caminho percorrido se iniciou pela revisão da literatura, como já foi abordado no capítulo anterior, visando encontrar estudos que tivessem uma relação com a temática aqui proposta, entretanto, é sabido que o aprofundamento teórico por meio de referências bibliográficas é intrínseco ao próprio ato de pesquisar e, como em todo e qualquer trabalho dessa

natureza, torna-se um exercício constante no decorrer de todo o processo investigativo.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados ao longo da pesquisa tornaram evidente o fato de que não é possível pensar o processo de imersão em campo como um caminho que é trilhado de forma linear, desprovido de des/encontros, des/encantos, desejos de fugir do des/conhecido, sentimento de incapacidade de seguir adiante, frente às demandas que a pesquisa impunha ao campo e as reações adversas que o próprio campo esboçava, me levando a exercitar continuamente o ato de olhar, de escutar, de falar, de silenciar etc.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental, registros em diário de campo e registros fotográficos. Buscarei abordá-los a seguir, de modo que o processo através do qual os acionei possa ser mais bem elucidado:

✓ **Entrevistas semiestruturadas**

Em um estudo da natureza do que aqui se apresenta não se pode abrir mão da utilização de instrumentos de coleta de dados como a entrevista. Neste sentido, Duarte (2004) esclarece que,

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando, se auto-afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias (p.220).

Inicialmente devo registrar que o acesso a sites de alguns órgãos da gestão pública e dos equipamentos culturais com o intuito de explorar e conhecer seus projetos e modos de atuar junto à comunidade em geral se tornou uma prática quase que cotidiana e que antecedeu a entrada em campo, no sentido físico, pois que aqui já ocorria virtualmente.

Os contatos telefônicos se constituíram no segundo ato rumo à pesquisa, colocando em curso a busca por agendamento de entrevista e, posteriormente, de registros fotográficos dos espaços pesquisados, obtenção de cópias de documentos oficiais, relatórios, projetos, folders, entre outros materiais que pudessem fornecer

subsídios necessários para a realização da análise documental e discursiva proveniente do campo empírico.

Optei pelo tipo de entrevista semiestruturada por se tratar de um procedimento que se institui por meio de diálogo com o entrevistado, o que pressupõe planejamento e organização prévia de um roteiro, visando coletar dados que a serem utilizados no processo de interpretação e análise, cabendo, portanto, selecionar as informações consideradas relevantes e condizentes com os objetivos propostos para a investigação.

Entre março de 2018 e agosto de 2019 foram realizados contatos com os sujeitos da pesquisa para agendamento e realização das entrevistas e, em algumas situações, se enfrentou o problema da ausência do participante no local e horário previamente definido por ele próprio (em todas as situações o lugar definido era sempre o local de trabalho do entrevistado), havendo a necessidade de novos contatos e de novos agendamentos, como também da não realização da entrevista a partir da perspectiva do encontro, do diálogo.

É oportuno destacar que esses e outros obstáculos me levaram a apreender a pesquisa de campo enquanto lugar de incertezas, de tensão, de ausências, exigindo exercitar uma postura de desprendimento que permitisse compreender as sutilezas dos des/encontros ali des/programados, das lógicas que residem nas instituições, em seus agentes e em suas subjetividades.

O roteiro de entrevista é uma ferramenta bastante utilizada em pesquisas de campo, não havendo uma definição de quantas perguntas devem ser elencadas, portanto, o pesquisador precisa ser perspicaz no tratamento dado ao instrumento que ele próprio elaborou e redimensionar algumas questões que se coloquem como necessárias.

Confesso que o processo de re/formulação do roteiro foi algo bastante intenso e recorrente ao longo da pesquisa, especialmente, em relação àquele utilizado com os equipamentos culturais. Foi preciso um trabalho contínuo de reestruturação do instrumento, desde a supressão de algumas questões, a reelaboração de outras, chegando mesmo a passar por um processo de enxugamento, pois reconheço que criei muitas expectativas em relação àqueles espaços, suas ações e relações com as Instituições de Educação Infantil e a cada visita, conversa, “entrevista”, me dava conta de que era necessário mexer no roteiro, o que foi feito várias vezes.

Mas, por onde tudo começou? Os primeiros passos propriamente ditos da pesquisa de campo foram dados em direção aos Órgãos da gestão pública em suas esferas municipal, estadual e federal, a saber: a Fundação Municipal de Ação Cultural de Maceió (FMAC), a Secretaria de Estado da Cultura de Alagoas (SECULT) e, em um dado momento da pesquisa, considerando a inviabilidade de se obter alguns informações, se fez necessário recorrer também ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), tendo em vista a informação obtida sobre uma parceria realizada em 2012 entre o Órgão e a SECULT, com o objetivo de “compor um inventário nacional de referências culturais de Alagoas” (Iphan, 2016).

Tanto a FMAC quanto a SECULT são órgãos voltados para o fomento, preservação, difusão e implementação das políticas públicas, traduzidas em ações culturais no município de Maceió e no Estado de Alagoas, respectivamente.

Cabe enfatizar que nos órgãos que tratam das questões culturais não utilizei um roteiro previamente definido para a coleta dos dados, apenas busquei estabelecer um diálogo com alguns responsáveis pelos dois órgãos. Quanto ao IPHAN, as informações foram dadas pela pedagoga que atua no órgão.

O registro em diário de campo dos desdobramentos das questões apresentadas pelos sujeitos anteriormente mencionados se constituiu em fonte documental para possíveis análises.

No trajeto também foram realizadas entrevistas¹² com responsáveis que atuam em determinados setores dos equipamentos culturais, com formações acadêmicas diversas – museólogos, produtores culturais, historiadores, pedagogos, biblioteconomistas etc., e que também assumem funções distintas, como: gestão, coordenação, dentre outras.

A relação entre as instituições de Educação Infantil da Rede pública municipal de Maceió e os equipamentos culturais é o terreno sobre o qual este estudo foi se estruturando para se encontrar efetivamente as marcas construídas

¹² É importante destacar que não foi possível realizar a entrevista com alguns sujeitos que atuam nos equipamentos, uma vez que os mesmos solicitaram que eu deixasse o roteiro e no momento agendado para a entrevista, fui surpreendida com a entrega do roteiro respondido. Outros aceitaram reservar um tempo para uma conversa informal em que puderam apresentar um panorama geral das ações desenvolvidas pelo equipamento, porém, estes pediram para não identificá-los, como também não assinaram o termo de consentimento, alegando que poderiam ter problemas com o Estado. Respeitadas suas solicitações, registrei em diário de campo aquilo que me pareceu mais significativo em suas falas e que pudesse ajudar nas análises posteriores.

coletivamente acerca da formação cultural da criança da Educação Infantil nesse contexto.

Como já foi mencionado no capítulo anterior, no trabalho de revisão de literatura os temas abordados voltaram-se para a relação entre infância, cultura, equipamentos culturais, Educação Infantil e formação cultural e, de modo estrito, se lançou um olhar para essa relação no interior de Instituições de Educação Infantil do município de Maceió.

Alguns critérios foram sendo construídos em meio ao campo para a escolha das instituições de Educação Infantil participantes desta pesquisa, como por exemplo, identificar nos livros de visitas dos equipamentos culturais as marcas da presença desses sujeitos, porém, os registros consultados indicavam que crianças pequenas vinculadas à Rede Pública Municipal de Maceió não passaram pelos espaços pesquisados. Apenas no IPHAN encontrei o registro de uma Instituição privada que havia feito visita com crianças da pré-escola.

Oliveira (2006) entende que,

A primeira experiência do pesquisador de campo – ou no campo – esteja na domesticação teórica de seu olhar – isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos o olhar, já foi previamente alterado, pelo próprio modo de visualizá-lo (p.19).

A ausência de registros que indicassem a passagem das crianças pelos espaços pesquisados me levou a acionar um recurso que até então não havia pensado em utilizar, mas que a realidade o impôs, ou seja, acessar o site da Secretaria Municipal de Educação com o intuito de encontrar os contatos das Instituições de Educação Infantil. Feito isto, contactei as Instituições, expliquei o motivo da ligação, falei um pouco sobre a pesquisa e, para minha surpresa, a adesão foi imediata, inclusive, algumas que declararam não fazer visitas com as crianças aos espaços culturais se dispuseram a participar da entrevista.

Considerando que não seria produtivo para a investigação, fiz a opção apenas por Instituições que diziam levar as crianças aos equipamentos culturais, desse modo, o agendamento foi feito com nove Centros Municipais de Educação

Infantil¹³ (CMEIs) e uma Instituição de Educação Infantil vinculada a uma Universidade pública.

Quadro 02 - CMEIs Participantes da Pesquisa

Nome do CMEI/Núcleo	Sujeitos Envolvidos
Siderar	Coordenadora Pedagógica
Espaço Cultura	Gestora
Espaço Saber	Coordenadora Pedagógica
Criança Potente	02 Professoras Coordenadora Pedagógica
Nosso Quintal	Gestora
Cantantes	Gestora Coordenadora Pedagógica
Parque Infantil	Gestora
Santa Lagoa	Coordenadora Pedagógica
Núcleo Universo da Criança	Coordenadora Pedagógica
Brincantes	Gestora

Fonte: Elaborada pela autora

Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos (Duarte, 2002, p.140).

Assim, como os roteiros, o caminho percorrido precisou ser redesenhado várias vezes, considerando a busca para que se pudesse conhecer os espaços, seus atores e, conseqüentemente, obter as informações que se procurava. Deste modo, estive em algumas Instituições por pelo menos três vezes, em outras, apenas uma vez.

Como mostra Gatti (2010),

A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas (Gatti, 2010, p.62-63).

¹³Não considere a possibilidade de pesquisar grupos de Educação Infantil que compartilhavam os mesmos espaços com crianças do Ensino Fundamental, tendo em vista a coerência que buscava em relação às concepções e práticas pedagógicas expressas em suas propostas pedagógicas e Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió.

Todos os roteiros das entrevistas foram estruturados a partir de três questões centrais, destas, duas se repetiram em todos eles, a saber: os dados do respondente e os dados do Equipamento/CMEI/Setor. A terceira parte apresentava questões específicas sobre as concepções dos entrevistados e das ações desenvolvidas pelos diferentes espaços pesquisados.

A entrevista com os equipamentos culturais tinha como objetivo conhecer algumas questões relacionadas às ações culturais realizadas e que contemplassem crianças da Educação Infantil¹⁴, para isto, considere os seguintes aspectos: i) quem são os diferentes atores envolvidos na proposta do espaço; ii) como ocorrem os processos de mediação entre a criança e o espaço; iii) que tipo de relações são estabelecidas com as Instituições de Educação Infantil; iv) qual é o lugar destinado à criança de 0 a 5 anos no equipamento cultural e v) qual a concepção de formação cultural do entrevistado.

Tomo como referência o que asseguram Carvalho et al (2017), de que

A análise, aqui, não é orientada para um estudo de público, interessa-nos mais perceber as formas como essas instituições pretendem democratizar o conhecimento, tornando-se acessíveis e memoráveis para os visitantes, especialmente para as crianças (Carvalho, 2007, p.15).

Assim como alerta Carvalho, o que se buscava na investigação com os equipamentos culturais era exatamente encontrar o lugar da criança pequena em suas ações culturais, na forma como os espaços eram pensados para acolhê-la, bem como se as narrativas ali produzidas possibilitavam um encontro com o saber advindo do patrimônio cultural material e imaterial, levando-a a acessar e se apropriar de níveis mais complexos de conhecimento da cultura e com o conhecimento produzido pela humanidade. Pois, como já defendia Freire (2003),

Saber melhor significa precisamente ir além do senso comum a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos [...] começando de onde as pessoas estão, ir com elas além desses níveis de conhecimento sem transferir o conhecimento (Freire, 2003, p.159).

Considerando a ausência de um registro sistemático em que tornasse possível encontrar todos os equipamentos culturais existentes em Maceió, foi

¹⁴ É importante a ressalva de que algumas questões presentes no roteiro foram inspiradas no questionário construído e aplicado pelo GEPEMCI em Instituições museais no Rio de Janeiro.

preciso um trabalho de garimpagem que me levasse a apresentar um quadro com o mapeamento de alguns desses equipamentos.

Inicialmente pretendia-se realizar entrevistas com um número maior do que aquele sinalizado no quadro abaixo, porém, esta ideia foi sendo abandonada, tendo em vista a diminuta contribuição que aqueles que participaram deram à pesquisa. O objetivo inicial, como já exposto, consistia em buscar as marcas da presença de crianças da Educação Infantil naqueles espaços culturais e conhecer os processos de mediação que ali se efetivavam, ideia esta que acabou não prosperando.

O mapeamento realizado se tornou possível através de pesquisas feitas no site da SECULT, em alguns blogs de viagem e turismo e em outros sites que se dedicam a abordar a história de Alagoas e, para isto, apresentam temas os mais variados. O mapeamento totaliza 33 equipamentos culturais, desse total contactei 16 e somente 09 responderam em tempo hábil, confirmando sua participação na pesquisa. A apresentação do quadro segue a ordem alfabética e a participação ou não na pesquisa é indicada com um X nos seus respectivos sinalizadores (sim/não).

Quadro 03 - Mapeamento dos Equipamentos Culturais em Maceió

Equipamento Cultural	Data de Fundação	Foi contactado		Participou da Pesquisa	
		Sim	Não	Sim	Não
Arquivo Público de Alagoas – APA	1961		X		X
Biblioteca Pública Estadual Graciliano Ramos	1865	X		X	
Casa da Arte	1985	X			X
Casa do Patrimônio – IPHAN	2010	X		X	
Casa Jorge de Lima	2008		X		X
Centro Cultural Arte Pajuçara	2013		X		X
Complexo Cultural Teatro Deodoro	2014	X		X	
Ecomuseu Comunitário Graciliano Ramos	2005		X		X
Fundação Pierre Chalita	1980	X			X
Instituto Arnon de Mello	1996		X		X
Karandash de Arte Popular e Contemporânea	2010		X		X
Memorial à República	2004	X		X	
Memorial do Hospital Universitário	2011		X		X
Memorial do Ministério Público de Alagoas	2000		X		X
Memorial Pontes de Miranda	1994		X		X
Memorial Teotônio Vilela	2005	X		X	
Museu da II Guerra Mundial	1996		X		X
Museu da Imagem e do Som de Alagoas – MISA	1981	X		X	
Museu de História Natural	1990	X			X

Museu de Tecnologia do Século XX	2001		X		X
Museu do Comércio de Alagoas	2001		X		X
Museu do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas	1869		X		X
Museu dos Esportes	1993		X		X
Museu Palácio Floriano Peixoto	2006	X			X
Museu Théo Brandão	1975	X		X	
Palácio do Comércio	1928	X			X
Pinacoteca Universitária	1981	X			X
Sesc – Galeria de Arte, Cinema, Biblioteca...			X		X
Teatro de Arena	1972	X		X	
Teatro Deodoro	1910	X		X	
Teatro Gustavo Leite	2005		X		X
Teatro Linda Mascarenhas	2001	X	X		X
Usina Ciência	1991	X			X

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro contato que mantive com alguns dos equipamentos listados, aconteceu via telefone e em todos eles, fui informada de que não eram feitos agendamentos por telefone para realização de entrevista, salvo no caso de visitas em grupos ou para utilizar espaços como o auditório. Precisaria apenas comparecer ao local que um profissional responsável se disponibilizaria a fornecer as informações. É certo que ao longo da pesquisa essa informação não se confirmou, pois foram muitas idas e vindas para que os possíveis participantes pudessem me receber.

Quadro 04 - Equipamentos Culturais Participantes da Pesquisa

Nome do Equipamento	Profissionais participantes ¹⁵
1. Teatro Deodoro 2. Teatro de Arena 3. Complexo Cultural Teatro Deodoro	Relações Públicas
4. Museu Théo Brandão	Museóloga
5. Memorial Teotônio Vilela	Guarda
6. Memorial à República	Guarda
7. Biblioteca Pública Estadual Graciliano Ramos	Bibliotecária
8. Museu da Imagem e do Som de Alagoas – MISA	Historiador
9. Casa do Patrimônio – IPHAN	Pedagoga

Fonte: Elaborado pela autora

¹⁵Os três primeiros equipamentos listados estão sob a responsabilidade de uma mesma profissional que assume a função de Relações Públicas. Vale salientar que não foi utilizado o recurso de áudio-gravação com nenhum dos entrevistados e que a participação desses responsáveis pelos equipamentos acima elencados ocorreu por meios diversos daquele planejado, isto é, com a utilização da entrevista direta. Alguns responderam ao roteiro por escrito e me devolveram e com outros, foi possível extrair as informações apresentadas no texto por meio de uma conversa informal em que utilizei o registro em diário de campo.

No decorrer da pesquisa percebi quão diversos são os desafios e dificuldades enfrentados no trabalho de campo, dentre eles, penso que conseguir realizar a entrevista com alguns sujeitos, se colocou muitas vezes como uma tarefa inexecutável, pois, como foi citado anteriormente, alguns dos participantes pareciam fugir desse encontro, solicitando que deixasse o roteiro para que pudessem analisar as questões antes mesmo de agendar a entrevista e nessas ocasiões me sentia na obrigação de atender a tal pedido, porém, quando comparecia no dia e hora marcados para a entrevista, o roteiro já estava respondido e, muitas vezes, de forma imprecisa, lacônica, sem que o respondente deixasse espaço para uma conversa que permitisse dirimir algumas dúvidas ou até mesmo buscar mais precisão nas respostas/informações ali registradas – característica de um roteiro de entrevista semiestruturada.

A leitura de Carvalho et al (2017) me levou a perceber que os entraves com os quais me deparei em campo são comuns a outros pesquisadores que se lançam nessa imbricada lógica de relações institucionais em que diferentes questões emergem, necessitando de um processo de reflexão, de amadurecimento e de encontro com outros pesquisadores mais experientes para que se possa perceber que o percurso não é simples, requer disponibilidade e o desejo de apreender o fenômeno que se pretende investigar.

Interessante depreender que nessa etapa da pesquisa esbarramos, desde o seu início, em dificuldades inerentes às instituições museais e culturais e/ou decorrentes do comportamento dos sujeitos envolvidos, e que interferem diretamente nas investigações: a demora no atendimento da ligação; telefones ocupados; linhas que não atendiam; a falta de informação e desconhecimento das pessoas que atendiam ao telefone; número elevado de telefones errados (Carvalho et al, 2017, p.11)

Compreende-se que cabe ao pesquisador aguçar os sentidos de olhar, escutar e ler os não ditos presentes nas estratégias utilizadas pelos sujeitos da pesquisa, suas tentativas de escapar àquilo que lhes parece um teste sobre seus próprios saberes e fazeres. É preciso sensibilidade e ver para além das exterioridades dos dados coletados, pois a postura de alguns participantes assinala para respostas de algumas questões que não estão postas no roteiro, mas que dão sentido ao lugar que ocupam.

Inúmeras vezes o simples fato de “vagar” pelo equipamento cultural me levou a outros e diferentes questionamentos que não havia levantado no roteiro

proposto. Porém, a postura de alguns “entrevistados” ao me entregar aquele formulário, dizendo: “Pronto! Respondido!” inviabilizava qualquer tentativa de diálogo. Apesar disso, é justo que se registre que esta não foi uma prática comum a todos os participantes. Inclusive, alguns se empolgavam com a possibilidade de falar de forma apaixonada sobre o que conheciam e, por vezes, com certo desconforto ao se colocar diante de determinadas questões que lhes eram caras, mas que não dependiam simplesmente da boa vontade daqueles profissionais, mas de uma política comprometida com as questões culturais em Maceió.

Na SEMED, realizei entrevista com duas pessoas responsáveis pela formação continuada de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, na área de Arte. Devo registrar que estive por três vezes na Secretaria de Educação, mais especificamente, no Departamento de Educação Infantil, para agendar uma entrevista com a coordenação ou com alguma técnica do Departamento no intuito de coletar dados mais específicos sobre a Educação Infantil no município, porém, não obtive sucesso em minhas tentativas, sendo a pesquisa bem acolhida pelos profissionais que atuam com a formação em Arte.

Em Setores como a FMAC, SECULT, IPHAN e SEMED, os contatos não ocorreram por telefone, entendi que seria interessante ir pessoalmente a esses locais, nutrindo uma expectativa de ser atendida e poder fazer a coleta de dados, o que ocorreu praticamente em todos os espaços citados, com exceção do Setor de Ação Cultural da SEMED em que foi preciso fazer o agendamento.

Em relação aos Centros Municipais de Educação Infantil, como já relatei, participaram da pesquisa 09 (nove) CMEIs e 01 (uma) Instituição de Educação Infantil vinculada a uma Universidade pública. Todas as entrevistas foram agendadas por meio de contato telefônico e realizadas no local de trabalho dos entrevistados.

Anteriormente à realização das entrevistas, foram explicitados os objetivos e procedimentos da pesquisa; entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que o entrevistado pudesse fazer a leitura e assinar, em caso de concordância de sua participação. Era solicitada também a autorização para proceder a áudio-gravação. Deve-se ressaltar que foi assumido um compromisso com todos os participantes de que após a transcrição *ipsis litteris* dos áudios, o texto seria enviado por e-mail para que fizessem uma leitura atenta e, se assim o desejassem, fizessem as alterações que lhes fossem oportunas.

O tempo das entrevistas variou entre 00:17:56 e 01:48:20, o que rendeu aproximadamente 10 horas de áudio-gravação e um total de 140 laudas a partir das transcrições realizadas com um total de quinze pessoas (considerando os dois entrevistados da SEMED), uma vez que em alguns espaços foi possível contar com a participação de até três profissionais.

Em relação ao roteiro de entrevista realizada com as Instituições Infantis, a terceira parte se voltou para questões referentes à relação da Instituição com os equipamentos culturais, visando compreender, sobretudo, os processos de mediação da Instituição de Educação Infantil com vistas à formação cultural da criança. Para isto, tomei como questões norteadoras: i) se as visitas aos equipamentos culturais estão contempladas na proposta pedagógica da Instituição, ii) os critérios de escolha dos equipamentos visitados; iii) tipo de relação que a Instituição mantém com os equipamentos culturais; iv) se consideram os espaços visitados adequados para receber crianças de 0 a 5 anos; v) quanto às experiências culturais promovidas no interior da Instituição que visam a formação cultural das crianças; vi) como as experiências culturais promovidas pela Instituição dialogam com as experiências culturais da comunidade/família; vii) como concebe o papel da Instituição de Educação Infantil na formação cultural da criança; viii) o que entende por formação cultural e ix) que lugar as experiências culturais assumem na formação continuada de professores promovida pela SEMED/CMEI.

É importante destacar que embora não tenha sido possível realizar entrevistas-piloto¹⁶, como manda o protocolo em pesquisas acadêmicas, este fato não indica que o retorno ao campo e a consciência de se retomar questões que não se mostraram suficientes para a compreensão do todo, não tenha sido uma constante no transcorrer do processo investigativo. Deste modo, concordo com Duarte (2002, p.146) quando esclarece que “elaborar roteiros de entrevistas e formular perguntas podem, inicialmente, parecer tarefas simples, mas, quando disso depende a realização de uma pesquisa, não o é”.

O roteiro de entrevista utilizado com os profissionais na SEMED seguiu a mesma lógica inicial do roteiro dos grupos anteriores, sendo que o terceiro aspecto primou por questionamentos que possibilitassem compreender em que medida a formação continuada está voltada para os processos de formação cultural de

¹⁶ Certamente que retornar às Instituições de Educação Infantil se mostrou um movimento bastante exitoso na ampliação dos dados.

professores/as da Educação Infantil, neste sentido, enveredei por questões, tais como: i) se a proposta de formação em Arte contempla visitas a equipamentos culturais e em que medida esses equipamentos se constituem em espaços de formação; ii) como os professores interagem com os equipamentos culturais; iii) qual a concepção de formação cultural dos entrevistados.

No quadro abaixo apresentado é possível ter uma visão geral e mais detalhada das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

Quadro 05 - Detalhamento das Entrevistas Realizadas nas Instituições

CME/Setor	Tempo de gravação	Data da entrevista	Nº de laudas	Envolvidos	Função
Siderar	00:54:30	23/07/2019	10	Lourdes	Coordenadora
Espaço Saber	00:41:12	24/07/2019	14	Isabel	Coordenadora
Espaço Cultura	01:40:40	24/07/2019	17	Rosa	Gestora
Criança Potente	00:80:96	25/07/2019	20	Ilda Cláudia Carla	Coordenadora Professora Professora
Nosso Quintal	00:26:31	28/08/2019	07	Andreia	Gestora
Cantantes	00:17:56	05/09/2019	05	Lorena Maiara	Coordenadora Gestora
Parque Infantil	00:26:10	10/09/2019	04	Ângela	Gestora
Santa Lagoa	00:58:04	19/09/2019	12	Clara	Coordenadora
Universo da Criança	00:47:34	19/09/2019	09	Bruna	Coordenadora
Brincantes	01:18:28	16/12/2019	18	Luana	Gestora
SEMED	01:48:20	29/07/2019	24	Fernando Mônica	Formador Formadora

Fonte: Elaboração da autora

✓ Diário de campo

O diário de campo é uma das ferramentas fundamentais ao registro de dados coletados por pesquisadores. Este instrumento surgiu a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos primeiros antropólogos que se interessavam por desvendar comunidades remotas ao usar cadernos para registrar os eventos e práticas cotidianas, as viagens, os experimentos, as descobertas. Contudo, é a partir do trabalho clássico de Bronisław Malinowski¹⁷, considerado um dos fundadores da antropologia social que o diário passa a ser bastante utilizado em pesquisas etnográficas.

¹⁷Cf. MALINOWSKI, Bronisław. **Um diário no sentido estrito do termo**. Editora Record: Rio de Janeiro/São Paulo, 2001.

Pensar os registros presentes em diários de campo implica em uma estratégia que extrapola a mera tarefa de anotar os eventos e ocorrências. O instrumento deve ser concebido para além do registro descritivo de acontecimentos, relações e reações observadas, é importante que nele as experiências pessoais e reflexões do pesquisador possam ser sinalizadas, contribuindo significativamente para o processo das análises e das interpretações daquilo que se viu, observou, percebeu e sentiu, no momento da coleta de dados.

Considera-se que o registro em diário funciona como elemento complementar ao recurso de áudio-gravações, uma vez que determinadas nuances do encontro entre pesquisador e sujeitos da pesquisa poderão se perder enquanto que em áudio-gravação as sonoridades, entonações, reticências, resistências e desistências não escaparão ao registro. Todos esses instrumentos compõem o quadro que se pretende obter para as futuras análises.

Registrar os acontecimentos consiste em revelar, em descrever o processo, em construir conhecimentos, relações, inversões, deslocamentos, em indagar para melhor conhecer, em comprometer-se com os atores e com as circunstâncias. Portanto, registrar requer compromisso com a experiência coletiva sem esquecer as especificidades e as particularidades daquele indivíduo ou grupo de indivíduos com os quais se busca estabelecer uma relação horizontal frente às experiências que cada um carrega e re/constrói no interior da investigação.

Fazer ciência, produzir novos conhecimentos, exige disciplina e concentração. Elaborar conceitos ou refazê-los, um dos pilares da atividade científica, exige ir e voltar sobre eles, burilando-os, refinando-os até que representem o melhor possível o objeto ou a ação que se pretende descrever ou analisar. O registro escrito, fotografado, memorizado é matéria-prima dessa elaboração (Beltrão; Guerra, 2005, p.192).

Viana (2003) orienta que os registros devem ser feitos no decorrer dos acontecimentos ou imediatamente após esses momentos e que cada pesquisador precisa desenvolver e aperfeiçoar um método pessoal, evitando comprometer a qualidade da observação. Para o autor, o diário de campo é o instrumento capaz de captar dados por vezes não coletados em questionários ou entrevistas, ampliando as informações obtidas por meio desses e de outros instrumentos.

Desse modo, recomenda que se recorra a diferentes formas e instrumentos, como: elaborar um roteiro com os itens que se pretende observar; utilizar palavras-chave, tópicos e códigos; fazer registros fotográficos, entre outros.

Tendo em vista a negativa por parte de alguns sujeitos da pesquisa em participar da entrevista a partir do roteiro, bem como do uso de áudio-gravação, ou seja, aqueles que responderam as questões elencadas no roteiro ou aqueles com os quais se tornou possível apenas uma conversa, o registro de seus relatos em diário de campo, mesmo que em um momento posterior, se constituiu em um recurso importante para fins de análise.

✓ **Registros fotográficos**

O registro fotográfico é de fundamental importância, uma vez que re/alimenta as memórias, a construção de narrativas e de histórias de vida, individuais e coletivas, encarregando-se de aproximar tempos, espaços, percepção de artefatos, fornecendo indicações e reflexos das experiências culturais e, portanto, estéticas, que distinguem cada espaço, ao mesmo tempo em que fortalece laços identitários em seu processo de tornarem-se espaços de participação social, de resistência e persistência de determinados coletivos.

Sontag (2004, p.8) destaca que “fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. Significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento — e, portanto, ao poder”.

No desenvolvimento do trabalho de campo, a fotografia se mostrou um elemento imprescindível, nos momentos das visitas aos equipamentos culturais, chamava a atenção questões relacionadas à sua materialidade espacial, arquitetônica e simbólica (enquanto produtora de relações e de subjetividades), os modos como os objetos são expostos, os próprios objetos das exposições, suas histórias, o contexto de sua criação/produção, dentre outros aspectos encontrados, des/cobertos. Tais espaços estavam o tempo todo dando pistas das relações que ali se efetivavam.

Tive a oportunidade de fotografar espaços já conhecidos/visitados e outros em que estava ali pela primeira vez. Estar em um museu, em uma biblioteca, em um CMEI ou em um teatro, no decorrer da pesquisa, foi a todo o tempo uma experiência ímpar, sempre nova, tomada por uma espécie de des/encanto e

re/encontro com o que há de mais genuíno em minhas aspirações pessoais e profissionais e na relação que busco estabelecer com o outro e com o mundo.

O uso da fotografia no trabalho de campo, como instrumento capaz de captar o instante do acontecimento e possibilitar o resgate e a análise reflexiva posteriores – sustentada por outros recursos que vão desde as mais diferentes percepções do pesquisador às marcas do verbal –, possibilita a compreensão de que “o estético, o ético, o político, não podem estar ausentes nem da formação nem da prática científica” (Freire, 2001, p.55).

Nesta perspectiva, é importante atentar para a reflexão feita por Sontag a respeito da fotografia, isto é, de que “ao nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar” (Sontag, 2004, p.8).

✓ **Pesquisa documental**

Entende-se que a pesquisa documental abrange uma série de recursos, como os materiais escritos, iconográficos, entre outros. Na primeira etapa da pesquisa, a leitura e análise de documentos propostos se restringiram àqueles produzidos e divulgados pelos equipamentos culturais e pelas Secretarias, encontrados em suas páginas na internet. Foi também via internet que tive acesso ao documento das Orientações Curriculares para a EI da Rede Municipal de Maceió (2015), ao Memorial da Gestão da Educação Infantil (2016) e ao Relatório final do Inventário das Referências Culturais Imateriais de Alagoas – fruto da parceria realizada com a SECULT e a Fundação Universitária de desenvolvimento de Extensão e Pesquisa – FUNDEPES, este último disponibilizado via e-mail pelo IPHAN.

Procurei fazer uma leitura atenta das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Município de Maceió (2015) por considerar que ao adentrar os CMEIs era necessário conhecer aquele texto presente no espaço de atuação dos profissionais da Rede e também por acreditar que ele contribuiria, de certo modo, com o processo de análise, em especial, a partir das diferentes vozes que ressoariam nos espaços por onde transitei.

As marcas da leitura dos demais documentos podem ser encontradas no interior das análises realizadas ao longo das discussões sobre os achados do campo.

A partir do item que se segue procuro trazer algumas questões que dizem respeito ao contexto em que a pesquisa se realizou, ou seja, ao Município de

Maceió, passando primeiramente pela exposição de alguns aspectos relacionados à trajetória da Educação Infantil no Brasil.

3.2

Do lugar, da história e da educação das crianças pequenas: o contexto da pesquisa

Ao longo da história o atendimento educacional à criança da Educação Infantil tem se apresentado como uma questão problemática e recorrente em todo o Brasil, acarretando implicações no conjunto das práticas cotidianas, bem como nos espaços de formação inicial e continuada de professores.

É inegável também que a ideia de criança como sujeito de direitos, ser competente e produtor de cultura vem sendo apropriada progressivamente e com ela se ampliam outras questões, exigindo uma compreensão político-pedagógica alinhada aos saberes e fazeres docentes e às intervenções promovidas nas esferas das políticas públicas de educação, assistência social, cultura etc.

Neste sentido, a década de 1990 foi um marco no movimento de mudanças nas diferentes esferas da sociedade brasileira e que já vinham se delineando nas duas décadas anteriores. Naquele momento histórico, uma das principais bandeiras no processo de reformas educacionais estava diretamente voltada para o discurso da universalização da educação no Brasil e que se propunha a atender ao conjunto de metas propostas aos países em desenvolvimento, participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jontiem na Tailândia, em 1990. A referida Conferência constitui uma referência do discurso da equidade, universalização e qualidade da educação para todas as crianças, jovens e adultos.

Ainda no início da década de 2000 Faria e Mello (2005) afirmavam que eram muito recentes os estudos e pesquisas sobre a criança a partir de seu processo de imersão no âmbito da educação, em contexto coletivo e que somente nas três décadas anteriores, com a expansão do número de crianças frequentando as creches e pré-escolas no Brasil surgiu o interesse por parte da universidade em investigar as demandas que a área requeria.

O movimento que possibilita a reflexão sobre as políticas de atendimento educacional no Brasil voltadas para a criança menor de 6 anos carrega consigo o reconhecimento dos avanços conquistados ao longo dos anos, quando as Instituições de Educação Infantil passaram por diferentes transformações,

assumindo funções também diversas, isto é, passando pelo assistencialismo, pela custódia e privação cultural até assumir uma função que concebe o cuidar, o educar e o brincar enquanto o tripé por meio do qual as práticas pedagógicas devem se concretizar.

Compreender que no dia a dia das Instituições de Educação Infantil ainda se verificam práticas arraigadas sobre quem é a criança e de qual é o papel e função social da creche e da pré-escola é um aspecto que tem contribuído para que não se avance sobre uma visão sustentada no desenvolvimento integral da criança. Porém, abandonar concepções e práticas equivocadas acerca da Educação Infantil não tem se mostrado uma tarefa simples, pois implica em reconhecer os determinantes políticos, sociais, econômicos, culturais e pedagógicos nela envolvidos.

É necessário fazer o caminho de volta às origens da educação que é ofertada à criança de 0 a 5 anos, que ao sair do espaço restrito da família para o da Instituição escolar, demanda um desenho próprio, em que se desenvolver e conhecer a si mesma, o outro e o mundo converge para a instauração de relações mais amplas e mais complexas.

Pois, no que diz respeito aos conhecimentos específicos da área de Educação Infantil, Angotti (2006) lembra que,

Elementos da história do atendimento à infância precisam e merecem ser conhecidos, entendidos e analisados para que se possam elaborar e manter a luta pelas condições educacionais que favorecem a inserção da criança na sociedade a qual pertence sua condição de direito em ser pessoa, em ser e viver as perspectivas sociopolíticas histórico e cultural que sustentem as bases do sujeito, protagonistas da história de seu próprio desenvolvimento, interlocutora de diálogo aberto com e em um mundo em permanente e absoluta dinamicidade (Angotti, 2006, p.17).

Considerando que a Instituição de Educação Infantil é constituída por diferentes atores: crianças, professores, gestores, famílias etc., entendo que tornar institucionalizada a educação de uma criança na faixa etária de 0 a 5 anos implica em reconhecer suas especificidades e garantir que estas sejam respeitadas.

A partir do conceito de socialização em sua acepção clássica, fica evidente que seu sentido não corresponde às demandas e necessidades das crianças e de seus contextos, pois pensar o processo de socialização como uma simples adaptação dos sujeitos aos moldes de uma sociedade dada *a priori*, com seus valores, regras, costumes e comportamentos, sem direito ao questionamento, à crítica, parece

indicar um retrocesso na história da humanidade, em que buscamos refúgio em um tempo histórico marcado por estratégias de silenciamento e de invisibilidade da criança.

Depreende-se daí que o processo de socialização não consiste em uma ação em que a criança simplesmente internaliza, interioriza ou acomoda o que está dado pela cultura adulta, mas que socialização implica em atuação, o que possibilita a apropriação do mundo na medida em que o sujeito estabelece relações cada vez mais complexas com ele.

É certo que na contemporaneidade pensar os processos de educação que reconheçam a criança como protagonista em uma cultura adultocêntrica, consiste em uma mudança substancial da dinâmica social. Deste modo, pensar a educação nessa perspectiva exige a devida clareza de que, ao não conceber a criança como receptora passiva da cultura adulta, não significa reivindicar a instituição de um grupo de tipo geracional com autonomia e capacidade de produzir e reproduzir sua própria existência, gerando um mundo independente do “outro mais experiente”, isto é, da intervenção e mediação do adulto. De acordo com Belloni (2009),

[...] A socialização não é um processo de inculcação de valores e saberes pela família, escola e outras instituições, complementando pela influência mais ou menos difusa de elementos do meio ambiente natural e social. Do ponto de vista da criança, a socialização constitui um processo de apropriação e de construção do mundo, por meio da participação ativa do indivíduo jovem que intervém, age com todos os elementos de seu universo (p.82).

Ao dirigir o olhar para a década de 1980, é possível perceber que começa a se destacar no cenário educacional o movimento conhecido como Sociologia da Infância, que tem como base o estudo e a compreensão das crianças a partir de sua própria forma de enxergar o mundo e estabelecer relações com ele. Por meio da sociologia da infância, vem se intensificado o reconhecimento da criança como produtora de cultura, enfatizando-se as pesquisas realizadas *com* crianças e não mais *sobre* ou *para* as crianças.

Sarmiento e Pinto (1997) afirmam que,

O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma 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, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas

às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (Sarmiento; Pinto, 1997, p.25).

Perceber a criança como protagonista leva a Sociologia da Infância a concebê-la como ator social e a infância como categoria social do tipo geracional. Trata-se de uma mudança paradigmática frente às formas de abordar questões específicas do universo infantil que por muito tempo ficaram relegadas a elementos de terceira ordem, não integrando a pauta de pesquisadores do campo da educação, da cultura, da saúde, da assistência social, dentre outros.

Conceber a criança como um ser que busca continuamente explorar, indagar, conhecer e compreender o mundo físico e social no qual está inserida e percebê-la como ser criativo, imaginativo, competente, capaz de produzir cultura, exige que se lance um olhar sobre ela em sua condição de sujeito histórico-cultural que desde muito pequena consegue estabelecer relações com as pessoas, elaborar explicações sobre os acontecimentos e eventos que vivencia, seja por meio das experiências da vida cotidiana, seja por meio das atividades de brincadeira, especialmente da brincadeira de faz de conta.

Uma questão que considero central para reflexão diz respeito à ideia, ainda presente no plano das práticas realizadas em instituições de educação infantil, de criança como receptora passiva, ser incapaz de sentir e pensar sobre a vida e o mundo e, portanto, desprovida de uma história e cultura individual e coletiva, estando suas experiências condicionadas unicamente às ações promovidas pela instituição de educação.

Arce (2006, p.110) entende que a produção da infância em meio ao contexto em que se insere demanda expor as crianças às mais diversificadas situações e produções humanas, pois quanto maior e mais rica for sua inserção no mundo, mais ela ampliará suas capacidades máximas de desenvolvimento. A autora afirma que a utilização do jogo protagonizado ou brincadeiras de papéis sociais, tanto dentro como fora da escola, constitui um valioso mecanismo capaz de auxiliar a criança no processo de apropriação do conjunto das riquezas que a humanidade produziu, provocando “revoluções no desenvolvimento infantil”.

Guimarães (2009) assegura que,

Compreender a educação como mobilizadora da capacidade da criança de produzir sentido sobre o mundo e não repetir padrões já existentes implica um desenho de espaço e um determinado

papel do educador. Ou seja, é necessário levar em conta o diálogo com a expressividade das crianças, o incentivo às suas capacidades de criar cenas, narrativas [...], invenções de situações, soluções inusitadas para as questões que emergem no coletivo, permitindo-lhes prosseguir, testar suas hipóteses, experimentar formas novas de relação, sustentar o que constroem (Guimarães, 2009, p.95).

Considero que investigar as políticas de Educação Infantil na perspectiva da formação cultural implica lançar um olhar sobre uma educação pautada nos processos de construção de identidades e, por conseguinte, de conquista de sua autonomia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) apresentam uma definição de criança como,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos (p.12).

Em consonância com essa definição de criança expressa nas Diretrizes (2010), entende-se que as práticas cotidianas das Instituições que cuidam e educam crianças pequenas precisam vislumbrar a construção de um repertório cultural amplo e diversificado, integrado aos saberes provenientes das experiências infantis, construídas junto a seus grupos de origem, buscando articulá-lo, como dispõem as Diretrizes (Brasil, 2010, p.12), “aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

De acordo com Mello e Farias (2010),

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola de um modo geral e também da escola da Educação Infantil (Mello; Faria, 2010, p.65).

3.3

De Maçayó a Maceió

Guerreiro, bumba-meu-boi, coco de roda, pastoril, torés de índio, reisado, banda de pífano, repentistas... filé, labirinto, redendê, rendas de bilro... casca de coco, cipó, palhas... sururu de capote, umbuzada...Xangô rezado alto. Zumbi dos

Palmares, Nise da Silveira, Graciliano Ramos, Nelson da Rabeca... Serra da Barriga, Gogó da Ema, Penedo...¹⁸

Falar dos folguedos nada mais é do que fazer referência a um determinado grupo social, ao lugar que este ocupa, às suas diferentes formas de expressar seus modos de ser e de viver sua cultura, sua identidade, seu sentimento de pertencimento, sua memória coletiva.

Todas as manifestações inicialmente apresentadas me remetem às memórias do saber vivido em território alagoano, Estado com uma cultura rica e diversa, especialmente quando se trata das expressões de caráter popular, experienciadas nas ruas ou em espaços criados/improvisados pela própria comunidade, lugar de liberdade e de vivência das tradições, cujas origens remontam às gerações passadas.

Neste item apresento um breve panorama histórico, político, econômico e educacional do município de Maceió, buscando revelar os retratos da infância e da Educação Infantil, as memórias e re/construção de novas narrativas sobre esse tão des/conhecido lugar e suas tão des/conhecidas crianças.

A palavra Maceió tem origem tupi e deriva de "Maçayó" ou "Maçaió-k", significando "o que tapa o alagadiço". Maçayó também denominava um engenho banguê de açúcar localizado onde atualmente se encontra a Praça D. Pedro II, no Centro da capital alagoana.

Seu desenvolvimento foi impulsionado pelo Porto de Jaraguá, um Porto natural que facilitava o atracamento de embarcações, por onde eram exportados açúcar, tabaco, coco e especiarias. Ali também foi erguido um forte com o intuito de evitar o comércio ilegal do pau-brasil¹⁹.

A separação de Maceió da Vila de Santa Maria Madalena de Alagoas do Sul ou simplesmente Vila de Alagoas, atual cidade de Marechal Deodoro e sua elevação à condição de Vila, ocorreram por meio do Alvará-Régio de 5 de dezembro de 1815, assinado por D. João VI. Com a emancipação política de Alagoas, em 1817, o governador da nova Capitania, Sebastião de Mélo e Póvoas iniciou o processo de transferência da capital para Maceió, que passou à condição de cidade em 16 de dezembro de 1839.

¹⁸Estas são algumas das muitas expressões da cultura alagoana que abrangem, respectivamente, os folguedos populares, o artesanato, a comida, personalidades, lugares e símbolos.

¹⁹Dados obtidos através do site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/maceio/historico>. Acesso em: 03 novembro 2018.

Uma importância decisiva tem, para o desenvolvimento da cultura alagoana nas condições sociais e políticas do século XIX, a fundação de Maceió, e depois sua transformação em capital da Província, em 1839. O desenvolvimento das condições sociais de vida urbana estruturada em Maceió se deu em decorrência da criação de uma burguesia mercantil, enriquecida na prática do comércio de exportação de açúcar e de madeiras de construção naval, e na importação de bens manufaturados estrangeiros, a que se somavam atividades de agiotagens altamente compensadoras, que preenchiam em nível de uma província a carência de capitais de investimento (Lindoso, 2005, p.78).

Maceió, capital do Estado de Alagoas, está situada a leste da Região Nordeste do Brasil, ocupa uma área de 509,552 km² e, de acordo com o último censo, a cidade contava com uma população de 932.748 habitantes (IBGE, 2010)²⁰. Em 2018, sua população já passava de um milhão, assumindo a 17ª posição entre os municípios mais populosos do país, com uma densidade demográfica estimada em 1.854,10 habitantes/km².

Maceió é reconhecidamente uma cidade urbana, uma vez que nesta área residem 932.129 habitantes e apenas 619 vivem em contexto rural. Sua população é formada por povos de diferentes etnias (IBGE, 2010).

Por sua posição geográfica privilegiada, a cidade tem o turismo como principal fonte de renda e, dentre as principais atrações estão as praias de Ponta Verde, Pajuçara e Jatiúca, bem como as piscinas naturais da Pajuçara e os núcleos de artesanato local, com destaque para a Feirinha da Pajuçara e o Pavilhão do Artesanato, além do bairro do Pontal da Barra, em que é possível encontrar gerações de rendeiras produzindo e comercializando seu artesanato, principalmente, a famosa renda conhecida como filé. O bairro é conhecido também por seus restaurantes de comidas típicas.

Além das suas belas praias de águas cristalinas, seus coqueirais e lagoas, a cidade possui uma rica e variada gastronomia, monumentos e edifícios culturais, sem contar com a cordialidade de seus moradores que é um aspecto bastante ressaltado nas pesquisas realizadas com turistas que visitam a cidade, conhecida como o "Paraíso das Águas" e considerada o "Caribe Brasileiro", devido às suas belezas naturais que atraem turistas de todo o mundo (Coutinho; Barbosa, 2016).

²⁰ Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 05 mai. 2017.

É importante atentar para o que ressalta Quintela (2009) quando aponta para o aspecto deficitário da infraestrutura que a cidade oferece, com especial destaque para a questão dos equipamentos culturais,

Apesar de todo o desenvolvimento econômico e urbano dos últimos cinquenta anos, destacando-se, em especial, a consolidação da cidade como um dos principais destinos turísticos do Nordeste, Maceió ainda se configura como uma cidade carente de infraestrutura, serviços e equipamentos culturais. Sua configuração atual aponta para uma cidade marcada por diferenças abismais entre suas áreas “nobres” e populares (Quintela, 2009, p.53).

Do total de 932.748 habitantes em 2010, 87.526 eram crianças com idade entre 0 e 5 anos²¹, às quais deveriam, de acordo com a Constituição Federal, receber atendimento em creches e pré-escolas. No entanto, os dados da Secretaria Municipal de Educação indicam que em 2016 o município atendia um quantitativo de 7.218 crianças com uma projeção atendimento de 9.248 para o ano seguinte.

Em relação ao quantitativo de Instituições para a referida faixa etária, informações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2016) apontam que naquele ano a Rede possuía na zona urbana 02 creches, 40 CMEIs (creches e pré-escolas funcionando conjuntamente) e 15 unidades de ensino que atendiam concomitantemente crianças da pré-escola e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No contexto rural havia somente 01 pré-escola²² e nenhuma creche.

Dados do INEP indicam que a rede municipal de Educação Infantil em Maceió apresenta um quantitativo de matrículas inferior ao da rede privada, o que indica a fragilidade e o descaso de políticas públicas para essa primeira etapa da educação básica no município (Maceió, 2016).

Os índices de pobreza ainda são uma difícil realidade para 58,37% da população residente na capital alagoana. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em 2010 era de 0,721, o que colocava o município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto, pelo Programa das Nações Unidas para o

²¹ Sendo 56.682 crianças na idade de zero a três anos e 30.574 de quatro a cinco anos. Entre as crianças de zero a três anos, 10,35% frequentavam creches, mas apenas 1.698 (2,99%) eram atendidas pela rede pública municipal, em 2014. E, entre as crianças de quatro a cinco anos, 51,87% frequentavam a pré-escola, em 2014; e apenas 5.012 (16,39%) eram atendidas pela rede pública municipal de ensino (Maceió, 2015, p. 28).

²² Acredita-se que o quantitativo de Instituições de Educação Infantil, bem como de crianças atendidas, tenha sofrido mudança ao longo dos últimos três anos, considerando que o levantamento acima é de 2016.

Desenvolvimento (PNUD), assumindo a posição de 1.266º no *ranking* dos municípios brasileiros.

A renda per capita de Maceió é considerada a menor do país, R\$ 792,54, em 2018. A taxa de analfabetismo sofreu uma queda, de 24,3%, em 1991 para 18,8% em 2000, mas ainda figura no quadro da educação como um dos municípios brasileiros com os piores índices educacionais.

A mortalidade infantil no município passou de 43,7 óbitos por mil nascidos vivos, em 2000, para 22,0 óbitos por mil nascidos vivos, em 2010. Maceió já foi considerada a capital brasileira com a maior média de adolescentes assassinados no Brasil. O estudo do mapa da violência realizado pelo Instituto Sangali revelou que o município subiu da 14º em 1997 para a 1ª posição em 2007. O Atlas da Violência, divulgado em 2018, sinalizou que a taxa de homicídios em Maceió era de 55,6 assassinatos a cada 100 mil habitantes em 2016. Em 2015, o índice era de 56,9 e de 80,3 em 2014. Embora, em 2018 tenha havido redução da taxa de homicídios em relação aos anos anteriores, ainda é a 9ª capital mais violenta do Brasil.

De acordo com o UNICEF, o Índice de Desenvolvimento Infantil de Maceió no período compreendido entre 1999 e 2004 se apresentava como o pior dentre as capitais brasileiras (de 0,589 e 0,605, respectivamente).

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, Art. 227, *caput*).

Tendo em vista o que determina a Constituição Federal, mais especificamente, em seu Artigo 227, acima apresentado, cabem algumas indagações: sob que perspectiva é possível pensar as crianças, suas infâncias e experiências culturais em um contexto marcado pela extrema pobreza, fruto de uma sociedade desigual, cruel e opressora como o é a sociedade maceioense e alagoana? O que leva os gestores públicos e a sociedade como um todo a banalizar e naturalizar o estágio de abandono em que as crianças das classes menos favorecidas se encontram? Como pensar em uma educação humanizadora quando as crianças vivenciam cotidianamente experiências que lembram um cenário de barbárie?

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente

disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (Adorno, 2006, p.53).

Certamente que contextos sociais excludentes afetam as crianças e suas famílias em todos os aspectos da vida, quando lhes é negado satisfazer as necessidades mais elementares de que necessitam para garantir sua sobrevivência, caminhando para o que Adorno considera barbárie. Refletir sobre o desafio que a educação assume nos dias atuais representa, de acordo com Kramer et al (2009),

Lutar e educar contra as desigualdades e contra a barbárie sem apagar as diferenças que nos tornam humanos e que se reavivam na linguagem, é possível em uma educação como formação humana e cultural, onde esteja presente a apropriação de diversas formas de produção da cultura, o resgate da experiência, a conquista da capacidade de ler o mundo e de escrever a história coletiva. Neste sentido, é preciso gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre as crianças e os adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar pertencimento (2009, p.22).

A Constituição Brasileira, em seu artigo 208 estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil). É possível afirmar que o município de Maceió garante à criança pequena o direito de frequentar uma creche e/ou uma pré-escola? Os dados referentes ao quantitativo de crianças atendidas pelo município e apresentados anteriormente respondem negativamente a esta questão.

Frente à realidade exposta, recorro a ideia de Freire (1992, p.51) de que “o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização”.

Sabe-se que no Brasil, a legislação que trata da educação da criança pequena tem seu marco de consolidação nas definições da Constituição Federal de 1988, que reconhece a criança menor de 6 anos como cidadã e portadora de direitos sociais, dentre eles o direito à educação; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

– LDB nº 9394/96, que adota a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no Brasil; no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); no Plano Nacional de Educação (2001); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); na Lei nº 11.114/2005, que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e na Lei nº 11.274/2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração.

É certo que do ponto de vista da legislação brasileira que trata dos direitos da criança, os avanços legais representam conquistas grandiosas, contudo, um olhar sobre a realidade em que as práticas se materializam em creches e pré-escolas, revela que ainda há um longo caminho a percorrer. Percebe-se que esta primeira etapa da educação básica ainda não tem merecido a devida atenção dos gestores públicos, o que se revela por meio de um tratamento que nega as especificidades e singularidades dos sujeitos nela envolvidos.

Uma análise da trajetória da educação em Alagoas indica que até as duas primeiras décadas do século XX não havia registros de escolas públicas destinadas às crianças menores de 7 anos no Estado. Ao realizar uma incursão pela história da Educação Infantil em Alagoas, Silva (2009) expõe que,

Os registros são de casas de amparo às crianças órfãs ou de famílias pobres para o aprendizado das primeiras letras e, principalmente, de afazeres domésticos, a exemplo do Asilo Nossa Senhora do Bom Conselho, no Bairro de Bebedouro, em Maceió [...] (Silva, 2009, p.58).

É oportuno destacar que a casa de amparo mencionada pela autora foi fundada no ano de 1877 e atendia meninas órfãs a partir dos 4 anos e que lá permaneciam até aproximadamente os 12 anos. O asilo tinha como missão acolher e preparar as crianças para atividades de caráter doméstico.

Consta em registro que em 1904, sob direção das irmãs Sacramentinas, havia classes de Jardim de Infância em Alagoas, em que eram atendidas crianças menores de 7 anos e que no ano de 1934 Maceió passa a contar com o Colégio de São José, entidade privada, administrada pelas Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena. Ali foi implantado o Jardim de Infância, com o objetivo de levar as crianças à consciência do seu dever com a igreja e com a pátria. Nesse mesmo período foi criado o Instituto de Educação, cujo trabalho se voltava para a formação de profissionais para atuar com crianças do chamado curso primário (Silva, 2009).

Quanto à criação de creches públicas no Estado, Silva (2009) relata que estas surgiram na década de 1970 do século XX, oferecendo atendimento às crianças com a mesma finalidade com que surgiram no restante do país, isto é, com fins assistencialistas.

De acordo com Silva (2009, p.55), “[...] em Alagoas, a escolarização das crianças nos primeiros tempos esteve sempre à margem das discussões, sendo essa uma responsabilidade exclusiva das famílias ou de seus prepostos”.

De acordo com estudo realizado por Rosemberg (1999, p.27) em 1995, o Estado de Alagoas apresentava uma taxa de frequência em Instituições de EI de 21,2%, uma taxa de retenção de 25,7% de crianças de sete a 11 anos na pré-escola e 43% de função docente com formação em nível inferior ao segundo grau.

Buscando recuperar a história mais recente da Educação Infantil em Maceió, Dourado (2015) expõe que na década de 1990 do século XX, se deu a criação do Departamento de Educação Infantil da SEMED e que a equipe àquela época compartilhava de um sonho comum “o de qualificar o atendimento a crianças de zero a seis anos, nos espaços de creche e pré-escolas nas escolas de educação infantil, em Maceió” (p.212).

A autora lembra que assim como ocorria em todo o território nacional, em Maceió também se buscava romper com concepções equivocadas acerca da finalidade da Educação Infantil, ou seja, ora como lugar de guarda e de cuidado de crianças pequenas para que os pais pudessem trabalhar, ora com a função de preparar para o Ensino Fundamental.

Naquele contexto, Dourado analisa que um aspecto importante se voltou para a qualificação das práticas pedagógicas no interior das instituições escolares, assim, em 1996 o Departamento de EI elaborou “a *Proposta Pedagógica de Educação Infantil*, em parceria entre a Semed e professores, especialistas e assessores da Universidade Federal de Alagoas (Ufal)” (p.215).

É importante ressaltar que, embora o Departamento de EI tenha sido criado nos anos de 1990, somente em 2004 o setor de creche é unificado a esse Departamento, pois antes funcionavam como dois setores distintos da SEMED.

Essa nova estrutura demandava mudanças no modelo de Formação de Educadores que, até o momento, restringia-se à etapa de quatro a seis anos, envolvendo apenas os profissionais das “pré-escolas”. Pouco a pouco, foi ampliado o acesso para profissionais de creches a conceitos e propostas metodológicas

que trouxessem maior aproximação com abordagens pedagógicas centradas na criança (Dourado, 2015, p.218).

A autora (2015) complementa que a sistemática da formação continuada oferecida pelo Departamento de EI²³ tomava como ponto de partida algumas temáticas específicas e que os encontros aconteciam quinzenalmente e que trimestralmente havia um encontro de socialização das práticas pedagógicas, sendo o espaço da formação dedicado à orientação da rotina pedagógica na escola, como também à definição dos projetos de trabalho. Os encontros de formação aconteciam em algumas Instituições denominadas núcleos, onde professores de diferentes Instituições da mesma região se encontravam.

Em cada núcleo de instituições havia acompanhamento do planejamento semanal, buscando alinhar a formação continuada às demandas das respectivas instituições. Este trabalho consistia na orientação e estudos sistemáticos, planejamento, projetos didáticos, sistematização das experiências das crianças e de suas linguagens, ainda que com uma ênfase muito centrada na linguagem oral e escrita e na matemática (Dourado, 2015, p.219).

Segundo Dourado (2015), a partir de 2010, algumas ações que serviam de referências para a EI no município foram se consolidando, deixando seu caráter provisório e pontual para se constituir em política de Educação Infantil de Maceió. Assim, para a construção dessa política se fez necessário “estabelecer parcerias com organismos internacionais e instituições não governamentais”.

Entre 2010 e 2012, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) realizou uma primeira consultoria para a Semed, que delineava uma política pública para a educação infantil do município de Maceió, fundamentada em metas e indicadores inspirados em políticas públicas nacionais (p.228).

A partir da leitura do texto de Dourado, é possível perceber que até 2015 a discussão em torno da formação cultural de crianças e professores da EI no

²³No Memorial de Gestão da Educação Infantil (2016) é relatado que outras atividades desenvolvidas pelo DEI também vêm, desde 2013, contribuindo para a construção de uma identidade da educação infantil, dentre as quais podemos destacar: 1) monitoramento quinzenal às escolas e aos centros municipais de educação infantil da rede pública; 2) formação quinzenal das coordenadoras pedagógicas; 3) socialização das experiências das escolas e CMEI da rede municipal; 4) contratação de consultora para, junto com a equipe técnica, elaborarem as Orientações Curriculares (OCEI) da Educação Infantil da rede; 5) contratação de especialistas para implantação das Orientações Curriculares nas escolas e CMEI; 6) encontro nucleado das técnicas com os/as professor/as da rede para formação; 7) reuniões com gestores das escolas e CMEI para discussões e reflexões das ações administrativas e pedagógicas;

município ainda não se colocava como uma conquista importante para a educação no município e, portanto, não encontrava seu lugar na pauta da formação continuada.

Embora a SEMED demonstre um esforço em adotar o referencial mais atual sobre a Educação Infantil, seja do ponto de vista da legislação, seja em relação às pesquisas que indicam o lugar da criança pequena nas práticas pedagógicas, as experiências estéticas em processos formativos que abranjam as crianças e seus professores ainda não aparecem explicitamente enquanto proposta da SEMED.

Pode-se observar que o Departamento de EI investiu muitos esforços no processo de elaboração das Orientações Curriculares da Rede, desse modo, penso que é importante destacar alguns aspectos deste documento, considerando as referências que serviram de inspiração para sua construção.

Além de citar três artigos da Convenção sobre os Direitos da Criança - CDC²⁴, considerados de grande impacto para a EI, as Orientações também declaram que uma das fontes de inspiração é “o documento nacional que orientou por muitos anos as instituições de educação e cuidado da criança de zero a seis anos, na Suécia, *Programa educacional para a pré-escola*” (Haddad, 2015).

O documento sueco traz uma visão integrada de currículo e está estruturado em três partes, assim organizadas e apresentadas: perspectiva teórica, princípios gerais e conteúdos e métodos (p.86-87). No item que trata dos conteúdos e métodos, são contempladas as áreas avaliadas de maior interesse educacional e explicitadas no Programa sueco: natureza, cultura e sociedade.

De acordo com seus formuladores, entende-se que essas áreas propiciam que a criança se aproprie de uma compreensão de si, do outro e do mundo, concebendo os acontecimentos de forma interdependentes. Portanto, interessa aqui uma leitura mais atenta sobre o eixo da cultura e de como ele dialoga com as Orientações Curriculares da SEMED.

Cultura: é uma parte importante da formação da identidade e o *Programa* determina que a IEI tanto contribua para que as crianças entendam e respeitem os seus próprios ambientes socioculturais e o de outros, quanto cultive a herança cultural. A linguagem, em suas várias formas de expressão, é essencial à compreensão e mediação da cultura; portanto, o desenvolvimento da língua e das artes (artesanato, música, canto,

²⁴ O Art. 29.1, que trata do sentido da educação como direito; o Art. 12 que trata do direito da criança expressar suas opiniões; e o Art. 31 que trata do direito ao descanso e lazer (p.63).

ritmo, teatro e interpretação etc.) constitui parte central das atividades diárias nas IEI (Haddad, 2015, p.89).

Ainda que as Orientações Curriculares da EI abordem as perspectivas de trabalho com a cultura, atentando para suas diferentes facetas e tomando como referência a proposta sueca, não é possível assegurar que exista uma discussão mais contundente sobre a formação cultural a ser vislumbrada para as crianças no contexto das creches e pré-escolas em Maceió, como também nos processos de formação continuada de professores.

Certamente que há uma exposição em torno da concepção de criança como protagonista da história e produtora de cultura, fazendo referência às propostas sueca e italiana e recorrendo também ao texto das DCNEIs (p.104), porém, essa discussão não avança no sentido de voltar o olhar para as Instituições Infantis em Maceió e suas singularidades.

Haddad (2015) indica que o documento das Orientações assume alguns posicionamentos e o primeiro deles está voltado à compreensão de uma “imagem da criança rica e potente” (p.105). A autora assim justifica,

As crianças estão o tempo todo atribuindo significados às coisas e acontecimentos, tentando entender o mundo e a sua própria existência. Os planejamentos praticados na rede de educação infantil precisam refletir a cultura da infância, o que acontece com as crianças quando estão juntas, como negociam os significados, e contemplar a riqueza de seus diálogos, criações, invenções (p.105).

De certo que conceber a criança sob esse prisma coaduna com a proposição indicada no documento de que também sua inspiração advém da proposta italiana para a educação da infância, pois como afirma Rinaldi (1999) “o básico de nossa experiência, baseado na prática, teoria e pesquisas, é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas” (1999, p.114).

Continuando, Haddad apresenta o segundo posicionamento contido nas Orientações Curriculares, isto é, o tratamento que deve ser dado à criança como criança e não como aluno. E acrescenta que,

A proposta de EI como espaço da criança vai além da escola, no sentido tradicional de escolarização, e o direito da criança de viver sua infância nesse espaço não combina mais com o tratamento de aluno no conceito de educação contemporânea (p.104).

Ao iniciar a leitura desse parágrafo confesso que antecipei o que estava escrito mais adiante, contudo, minha hipótese não se confirmou, ou seja, esperava que ao defender a ideia de que a “proposta de EI como espaço da criança vai além da escola...” o documento fosse tratar de outros espaços formativos e com isso ampliasse a visão de que é urgente pensar a formação cultural da criança e que essa perspectiva implica em que as crianças e suas instituições de educação possam se apoderar de outros campos de formação, considerando os equipamentos culturais, mas é possível afirmar que a formação cultural não se apresenta nesta perspectiva nas Orientações da Semed.

Ao abordar os princípios expressos nas DCNEIs: éticos, políticos e estéticos, em relação ao princípio estético, são feitas considerações sobre o sentido de estética, buscando desconstruir sua vinculação ao que é belo, ao campo das artes e afirmando que “como um elemento do currículo, a estética tem a ver, também, com a afirmação da necessidade de cultivar todos os sentidos, expandindo-os, para que se possa ver, ouvir, sentir cada vez melhor o que nos apresenta a vida.

[...] Assumir os princípios estéticos implica envolver um conjunto de vivências e experiências abertas à validação de outros modos de conhecer que qualifique sensibilidade, sentimento e intuição não descarte o estranho, o incompreensível, o inexplicável e, sobretudo, reconheça as diferenças e aceite a pluralidade de saberes e fazeres (Haddad, 2015, p.111).

Nesta perspectiva, o documento faz algumas considerações acerca de práticas tradicionais em que a escola tem se utilizado de elementos da Indústria Cultural, afirmando que tais práticas ferem os princípios estéticos, uma vez a Indústria Cultural não atua no campo da educação dos sentidos. Após essa exposição, o documento retoma a discussão sobre a cultura de pares, ancorada nos estudos de Corsaro.

A discussão sobre formação cultural aparece de forma genérica, entrecruzada com questões relacionadas às culturas infantis e como decorrência dessas apresenta orientações sobre a organização dos espaços que respeitem os direitos das crianças de vivenciar experiências com seus pares, possibilitando-lhe a produção da cultura lúdica.

Em relação às culturas da infância, Delgado (2013) expõe que para Sarmento,

O conceito de culturas de infância tem implicações na educação, no trabalho pedagógico e na docência. Significa que as culturas da infância também fazem parte dos currículos e que as crianças são capazes de transformar as práticas pedagógicas com os adultos. Implica o reconhecimento da alteridade da infância, pois sendo produtoras culturais, as crianças interpretam, simbolizam e comunicam suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com adultos (Delgado, 2013, p.23).

Quanto à formação cultural, pode-se dizer que o documento trata esse aspecto de forma mais explícita a partir do que anunciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No último capítulo desta tese é possível encontrar nos relatos das profissionais entrevistadas algumas considerações em relação às experiências que o projeto Paralapraca, enquanto proposta de formação continuada, proporcionou e que, segundo elas, vivenciar a arte em suas diferentes linguagens se tornou uma realidade durante a vigência do referido projeto, contudo, com seu término, tais experiências também cessaram.

4

Políticas culturais em Maceió: sob a responsabilidade de quem?

Neste capítulo procuro apresentar, descrever e analisar os dados coletados em alguns órgãos ou setores da administração pública, como também dos equipamentos culturais pesquisados. Início o movimento proposto pelos setores voltados para a implementação de políticas culturais no contexto municipal e estadual e, em seguida, utilizo os mesmos procedimentos ao lançar meu olhar para os equipamentos culturais, os quais são analisados sob a ótica que os constitui enquanto espaços voltados para a formação estética e, portanto, cultural, de crianças, jovens e adultos no Município de Maceió.

4.1

Fundações, Secretarias e Institutos

✓ Fundação Municipal de Ação Cultural

A FMAC foi o primeiro órgão da gestão municipal com o qual entrei contato²⁵ nesta pesquisa. Esperava-se que naquela Fundação fosse possível encontrar informações referentes aos equipamentos culturais existentes na cidade de Maceió e, pelo fato de possuir um setor específico de políticas culturais, tudo parecia concorrer para que ali fosse o lugar favorável para encontrar alguns encaminhamentos para as questões levantadas neste trabalho. Contudo, a realidade se mostrou muito diferente do que se esperava.

Na verdade, o primeiro contato tinha sido pensado apenas como um momento para conhecer a Fundação e, ao mesmo tempo, conseguir agendar um momento para conversar com algum profissional responsável visando a coleta de dados sobre os equipamentos culturais presentes em Maceió e dos programas ou ações culturais voltadas para o público escolar, em especial, as crianças das Instituições de Educação Infantil da Rede pública Municipal.

A FMAC é um órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que tem como missão “elaborar e fomentar políticas voltadas para a defesa do patrimônio artístico e cultural do município, estabelecendo princípios básicos para o desenvolvimento de ações e difusão de todos os segmentos da

²⁵ A visita ocorreu em fevereiro de 2018.

cultura”²⁶. O responsável informou que a gestão dos equipamentos culturais no município não é da responsabilidade do órgão nem da Prefeitura, mas sim do governo Estadual e que os projetos e ações culturais desenvolvidos não abrangem grupos de escolares da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante das informações, percebe-se a necessidade de diálogo e de articulação entre a FMAC e as Instituições que trabalham com crianças pequenas (Diário de Campo, 03/2018).

A partir das informações obtidas percebe-se que há uma lacuna deixada pelo município no que diz respeito à formação cultural das crianças da Educação Infantil. Não se trata aqui de questionar a existência ou não de projetos pontuais, pois é sabido que esses existem e que se situam mais precisamente no âmbito dos eventos, como no caso das quadrilhas juninas e dos grupos de coco de roda, por exemplo. A reflexão aqui empreendida se dá no sentido de indagar acerca da existência de políticas culturais que garantam efetivamente a formação cultural dos cidadãos maceioenses desde a mais tenra idade e que ocorram em curso contínuo a partir da articulação entre as Secretarias de Educação e de Cultura.

Anteriormente à minha visita à FMAC realizei uma pesquisa no site da Fundação²⁷ com o objetivo de ampliar meu conhecimento em relação às ações culturais realizadas pela Fundação. O site fazia menção a um projeto, fruto de uma parceria com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), cujo objetivo consistia em fazer uma cartografia cultural de Maceió. Assim, enunciava o texto encontrado no site que, por sinal, foi assinado por uma estagiária do órgão: “a Cartografia Cultural de Maceió está pontuando geograficamente as manifestações culturais no mapa do município e contribuindo com a compreensão da relação entre espaço e cultura”²⁸.

Após o referido texto, recomenda-se que o internauta confira os resultados da pesquisa através de um link indicado, porém, constatei que o link não levava a lugar nenhum e essa foi uma questão que apresentei no decorrer da conversa que tive com o respondente, isto é, sobre o projeto citado, seus desdobramentos,

²⁶Informações encontradas no site da Fundação. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/fmac/>. Acesso em: 28 jan. 2017.

²⁷ O acesso ocorreu no ano de 2017 e, segundo informava o site, o projeto já estava em curso desde 2013.

²⁸Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/2014/10/cresce-o-numero-de-expressoes-mapeadas-na-cartografia-cultural/>. Acesso em: 28 jan. 2017.

sistematização e possibilidade de acesso pelo público em geral, por meio digital ou físico aos resultados de tal ação. A resposta que tive foi a de que a equipe já havia constatado que o link não funcionava e que a Fundação não tinha posse do material construído, sugerindo que se buscasse adquirir uma informação mais precisa com a SECULT (Diário de Campo, 03/2018).

O desdobramento da questão me causou surpresa, por considerar que se tratava de uma informação particularmente vinculada àquela Fundação, uma vez que sua missão consiste em prover ações de cultura que contemplem os maceioenses, de modo geral, e o público escolar, sendo este um órgão da gestão municipal ligado à Secretaria de Educação do município.

É fato que tais informações instigaram alguns questionamentos, tais como: o que justifica esse distanciamento entre as políticas de educação e de cultura no âmbito da Rede pública Municipal em Maceió? Qual é o lugar da formação cultural da criança nas políticas de cultura e de educação do município? Como as instituições públicas de educação, em especial, de Educação Infantil, percebem esta relação?

Apesar de as respostas se encontrarem no interior da pauta das ações culturais da FMAC, como alguém que estava iniciando uma caminhada como pesquisadora das políticas culturais no município ficou a sensação de que havia um longo caminho a percorrer e que seu início já não se apresentava de forma promissora, mas ainda restava escutar o que as demais instituições tinham a dizer sobre o tema e esta tarefa estava apenas no seu começo (Diário de Campo, 03/2018).

O site “Alagoas 24 horas” publicou no dia 13/10/2014 uma matéria intitulada “Cresce o número de expressões mapeadas pela Cartografia Cultural”, em que o diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação e Difusão Cultural da FMAC, à época, afirmava que já tinham sido cadastrados 160 trabalhos que compreendiam desde as escolas de samba, os blocos tradicionais de carnaval, os grupos de cultura tradicional popular, músicos tradicionais da cultura popular e grupos de bumba meu boi e boi de carnaval.

Em resposta ao site, o entrevistado acrescentou que também tinham sido catalogados alguns equipamentos culturais como teatros e salas de cinema²⁹. É preciso que se diga que na reportagem é indicado o mesmo link já mencionado

²⁹Disponível em: <http://www.alagoas24horas.com.br/383858/cresce-o-numero-de-expressoes-mapeadas-pela-cartografia-cultural/>. Acesso em: 17 jan. 2017.

anteriormente e que ainda continua não funcionando. O mais intrigante dessa questão diz respeito ao tempo transcorrido entre a publicação da matéria e a conversa que tive com o responsável pelo órgão, ou seja, quatro anos depois, e ainda se encontrava dificuldade para acessar o referido material, seja pelo site ou em sua versão impressa.

Considero importante ressaltar que promover ações culturais no município de Maceió tem, em linhas gerais, se configurado como uma ação voltada para o planejamento de eventos pontuais como ocorre com os famosos Festivais de Coco de Roda Alagoano, de Bumba meu Boi etc. Em meio aos festivais, é possível encontrar diferentes grupos que se dedicam à preservação das manifestações da cultura local, principalmente grupos oriundos de regiões periféricas da cidade e que muitas vezes assumem seu protagonismo apenas nesses momentos específicos.

Em muitas situações é possível encontrar alguns desses grupos se apresentando na orla marítima, em hotéis e shoppings da cidade, o que se configura como uma estratégia política de mostrar a riqueza cultural existente sob uma perspectiva folclórica, exótica, excêntrica e não como um projeto de vivência por parte da comunidade local e de seus visitantes das experiências culturais que fazem parte do patrimônio cultural imaterial do Estado e da Região.

Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (Larrosa, 2002, p.23).

A Fundação Municipal de Ação Cultural organiza o “Xangô Rezado Alto”, um evento anual cujo valor simbólico é inestimável para a comunidade maceioense, especialmente para as pessoas ligadas às diferentes religiões de matriz africana, as quais saem em cortejo pelas ruas da capital com o objetivo de lembrar um marco da história do Estado e chamar a atenção para a luta contra a intolerância religiosa. Trata-se de uma celebração à memória do evento conhecido como “O Quebra de Xangô”³⁰.

A cultura alagoana é fortemente marcada pelos folguedos que são expressões e manifestações originárias da tradição popular. O Estado de Alagoas,

³⁰O Quebra de Xangô aconteceu no dia 2 de fevereiro de 1912 quando casas de culto de matriz africana de Maceió tiveram paramentos e objetos sagrados retirados de templos religiosos, expostos e queimados em praça pública; pais e mães de santo foram espancados publicamente.

assim como o município de Maceió ainda insistem em praticar a “velha política cultural” com objetivos voltados ao entretenimento, lazer e turismo, ou seja, com fins meramente mercadológicos, não proporcionando uma rica experiência cultural e, portanto, estética, com valores sólidos, fundados nos saberes da experiência de diferentes gerações.

Para Adorno (2001, p.7) “desde que a arte foi tomada pelo freio da Indústria Cultural e posta entre os bens de consumo, sua alegria se tornou sintética, falsa, enfeitada. Nada de alegre é compatível com o arbitrariamente imposto”. Este pensamento ratifica o que Benjamin (1994) denomina de empobrecimento da experiência, especialmente no tocante às críticas que tece ao discurso desenfreado pela busca do progresso instaurado com a modernidade e que segundo o autor constitui um discurso que caminha para a barbárie.

Para Benjamin (1994), com o modelo capitalista de sociedade a experiência passa a se assentar sob a égide do individualismo, do sujeito isolado, esfacelado, preso às vivências do aqui e agora, desprovido de uma memória coletiva capaz de narrar eventos memoráveis, como acontecia em períodos históricos anteriores ao capitalismo, em que a experiência individual se constituía a partir do encontro com as narrativas orais, compartilhadas por uma dada comunidade, pela humanidade.

Em Alagoas, é comum encontrar mestres, folcloristas ou mesmo pessoas conhecidas por uma determinada comunidade, cuja história de vida sempre esteve ligada às tradições populares e, por esse motivo, como uma tentativa de buscar a valorização dos saberes dos quais são portadoras, procuram transmiti-los aos mais jovens, especialmente, aos grupos escolares, evitando a extinção dos folguedos tradicionais. É o caso de algumas senhoras que procuram as escolas públicas todos os anos para convidar as crianças para participar de um grupo de pastoril, de quadrilha junina, entre outras.

Ao longo de dezessete anos como professora de crianças, jovens e adultos da Rede Pública Municipal de Maceió recebia em minhas salas de aula senhoras que moravam no entorno das escolas onde trabalhei, procurando desejosas formar grupos de crianças com o intuito de ensinar algum folgado que havia aprendido com seus pais ou avós e o mais interessante era perceber o quanto as crianças se sentiam atraídas por aquele convite, mesmo que alguns pais não autorizassem a participação, seja por razões de cunho religioso, seja por não perceberem a importância daquela tradição para a formação de seus filhos e filhas, era muito

difícil uma criança não pedir para levar o “termo de consentimento” para casa, porém, este movimento sempre ocorreu à margem dos órgãos da administração pública voltados para as questões culturais no município.

Tratar a cultura popular sob essa perspectiva leva a pensar na proposta apresentada por Freire (1992, p.44) de reconhecer que “a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. ‘Seu’ mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo”.

✓ **Secretaria de Estado da Cultura – SECULT**

Antes de visitar a SECULT, entrei em contato por telefone e após falar sobre os objetivos da pesquisa e procurar indicações do setor da Secretaria que deveria ser consultado, a orientação que obtive foi a de que havia dois setores que tratavam especificamente da temática relacionada à pesquisa e que não seria necessário agendamento (Diário de Campo, 05/2019).

A Secretaria de Cultura funciona nas instalações do antigo Palácio do Governo do Estado de Alagoas, espaço em que se encontra também o Museu Palácio Floriano Peixoto ao qual foram agregados o Memorial Lêdo Ivo e o Espaço Aurélio Buarque de Holanda, ou seja, trata-se de um órgão do governo estadual que se encontra envolto em um complexo culturalmente rico e diverso, lugar por onde passam pessoas da própria localidade e visitantes da cidade.

A Secult não dispunha de material que buscava, porém, foi reiterada a informação de que o IPHAN havia feito um mapeamento de todo o acervo Cultural do Estado de Alagoas, fruto de um projeto patrocinado pela União e realizado por servidores da Secult com assessoria de professores da UFAL e que o produto final do projeto era de propriedade do IPHAN, mas que também era possível encontrar no site da Secretaria um material diversificado sobre as referências culturais em Alagoas (Diário de Campo, 05/2019).

Como já tinha navegado pelo site e acessado o conteúdo, havia criado a expectativa de poder encontrá-lo integralmente em formato impresso. Desse modo, a informação pouco acrescentou à investigação. Por fim, foi feita a sugestão de que procurasse o IPHAN para obter as informações referentes ao projeto realizado (Diário de Campo, 05/2019).

Diante do exposto comecei a desconfiar de que o que estava procurando não existia, mas afinal, o que eu estava buscando? A resposta me parecia tão simples: buscava encontrar nos dois órgãos consultados informações sobre o mapeamento feito com os equipamentos culturais existentes em Maceió, como também algum indício de que tais órgãos possuísem projetos de ações culturais voltados para o público da Educação Infantil (Diário de campo, 05/2019).

A sensação foi a de que talvez o movimento escolhido para iniciar a pesquisa de campo, isto é, pelos órgãos da gestão pública voltados para as questões culturais no Município de Maceió e no Estado de Alagoas, não tinha sido o mais adequado, era preciso refazer o caminho, tomar outra direção, ir ao encontro de outros atores, foi em meio a esses entraves que considerei entrevistar alguns equipamentos culturais, só não imaginava que ainda estava por enfrentar a parte mais dura da pesquisa de campo.

Em alguns momentos fui tomada por sentimentos como desmotivação, aborrecimento, descrédito nas instituições culturais. No entanto, no meu caminho tinha uma pesquisa que insistia em me fazer lembrar o que o poeta já dizia: “mas se você achar que eu tô derrotado, saiba que ainda estão rolando os dados, porque o tempo, o tempo não pára. Eu não tenho data pra comemorar, às vezes os meus dias são de par em par, procurando agulha num palheiro³¹”. E era exatamente assim que me sentia, mergulhada em um misto de sentimentos e sensações que me levavam a sucessivas quedas, mas também das quedas à ascensão.

Não havia tempo para lamentações. Perdia-me muitas vezes no caminho de casa para o campo...não tinha mais vontade de retornar àqueles espaços, mas era preciso retomar as forças e seguir adiante.

✓ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN

Levando a cabo as orientações da SECULT de que encontraria as informações sobre o projeto de mapeamento cultural de Alagoas realizado pelo IPHAN em parceria com a Secult e UFAL, resolvi entrar em contato com o Instituto na tentativa de encontrar informações sobre os resultados do projeto desenvolvido.

³¹Fragmento da música “O tempo não pára”, de Cazuza. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/cazuza/o-tempo-nao-para.html>. Acesso em 28/06/2019.

Diante das indagações apresentadas, foi explicitado que o referido projeto tinha como objetivo inventariar as manifestações culturais de todo o Estado de Alagoas, porém, com a ressalva de que o inventário dava conta das referências culturais provenientes do “patrimônio imaterial”, ao contrário do que parecia se constituir objeto de minha pesquisa, isto é, os espaços materiais, denominados de “equipamentos culturais” (Diário de Campo, 06/2019).

Foi informado ainda que após um longo processo de coleta de dados, os HDs pertencentes ao Iphan, nos quais estavam armazenados todo o material coletado e inventariado, sofreram um desgaste, ou seja, “queimaram”, gerando uma perda inestimável para todas as instituições envolvidas, inclusive, para a população alagoana, porém, como a equipe do IPHAN tinha produzido relatórios parciais e um relatório final do projeto, a pessoa que me atendeu disponibilizou o material para a minha pesquisa (Diário de Campo, 06/2019).

Considero que a conversa no IPHAN e o acesso ao material produzido foi bastante esclarecedora. A leitura dos relatórios trouxe uma contribuição importante para o estudo.

Diante do exposto, foi preciso fazer um mapeamento dos equipamentos culturais e, para isto, retomei a pesquisa no site da Secult para organizar os dados encontrados, como também recorri a outras fontes, como blogs de viagens e turismo e outras páginas na internet que tratam de diferentes temas sobre o Estado de Alagoas. Feito o mapeamento, entrei em contato com os espaços e agendei algumas entrevistas.

4.2 Equipamentos Culturais em Maceió

Após a apresentação dos órgãos da gestão pública voltados às questões culturais no município e no Estado, passarei a partir de então a me debruçar sobre a descrição dos equipamentos culturais participantes da pesquisa, bem como à análise dos dados coletados nessas instituições.

Como de praxe, em todos os espaços pesquisados foram utilizados os procedimentos protocolares que caracterizam a pesquisa acadêmica³², ou seja, a

³² Este conjunto de procedimentos não será mais mencionado no decorrer do texto, pois o ritual se repetiu com todos os participantes da pesquisa, desse modo, considera-se que ficaria repetitivo e sua leitura enfadonha.

apresentação da pesquisadora, do Programa de Pós-Graduação ao qual está vinculada, do tema e objetivos da pesquisa. Foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido para que o responsável por prestar as informações fizesse a leitura, pudesse tirar alguma dúvida que, por acaso surgisse e, depois assinasse – caso estivesse de acordo – ficando com uma cópia do documento e sendo também consultado acerca da autorização para que a entrevista pudesse ser gravada³³.

A apresentação dos equipamentos será feita seguindo a data em que foi realizada a pesquisa, isto é, do primeiro ao último espaço entrevistado.

4.2.1

Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore

Figura 00 - Museu Théo Brandão



Fonte: Arquivo da autora

O Museu Théo Brandão é um equipamento cultural vinculado à Universidade Federal de Alagoas, criado em 20 de agosto de 1975 e instalado, inicialmente, no bairro do Pontal da Barra, sendo a coleção transferida em 1977 para o prédio atual, situado na Avenida da Paz, na Praia da Avenida, no Centro de Maceió. Com uma arquitetura eclética, o palacete – que pertencia à tradicional família Machado – foi construído no início do século XIX.

O nome do Museu é uma homenagem ao professor, médico e folclorista Theotônio Brandão Vilela que doou à Universidade Federal de Alagoas a sua

³³ Como já foi explicitado ao longo do capítulo referente à metodologia, em nenhum dos equipamentos culturais foi possível utilizar o recurso de áudio-gravação, uma vez que os entrevistados assim o preferiram. Ratifico que o termo de consentimento não foi assinado por alguns entrevistados sob alegação de que poderiam sofrer algum tipo de penalidade por parte do Estado.

coleção de arte popular. Em seu acervo, estão fitas com gravações de músicas regionais, cantoria de viola, emboladas, folguedos e discos sobre o mesmo tema. Há também um fichário com informações sobre cultura popular e uma sessão com filmes super 8mm e 16mm sobre diversas manifestações folclóricas de Alagoas.

Também faz parte do acervo produções em cerâmica figurativa do Mestre Vitalino, mas a maior parte dos objetos é de artistas locais, em que se destacam asoringas antropomorfas do artista Júlio Rufino e as esculturas em madeira dos artesãos Antônio de Dedé e Resêndio. Há também indumentárias de folguedos natalinos com suas ricas coroas e outros adereços, brinquedos populares dos mais diversos materiais, objetos de fibra vegetal (caçuás, cestas, abanos, chapéus etc.); cerâmica utilitária da etnia Kariri Xocó, do interior de Alagoas, peças de culto afro-brasileiro, ex-votos e outros elementos provenientes do catolicismo popular; rendas e bordados (filé, labirinto, renda de bilros, boa-noite, singeleza, rendendê etc.) e tantos outros objetos produzidos por artistas alagoanos.

No ano de 2000 o Museu passou por um processo de reestruturação e restauro que não descaracterizou sua arquitetura externa, apenas o interior do prédio sofreu algumas alterações. Com a nova montagem do Museu, as peças foram expostas de modo mais conceitual, em um ambiente projetado visualmente, levando em consideração a representação simbólica dos objetos de arte, o que garantiu uma maior visibilidade e valorização das peças.

A coleta de dados no MTB foi realizada utilizando-se de registro em diário de campo e também das respostas encontradas no roteiro de entrevista, respondido pela museóloga que atua há 2 anos no Núcleo de Ação Educativa e Pesquisa do Museu.

Como já foi abordado no capítulo anterior, o equipamento é classificado como Museu de Antropologia, Folclore e Cultura Popular e, de acordo com a museóloga, “além das exposições permanentes e de outras temporárias, o espaço oferece um diversificado leque de atividades para a comunidade em geral e para a universitária, em particular, tendo em vista ser um equipamento vinculado à Universidade Federal” (Entrevista, Museóloga, MTB, 09/2018).

As exposições “são sempre relacionadas com a tipologia do Museu e, dentre as ações oferecidas estão: visitas guiadas, palestras, oficinas, seminários, aula, cine debate, apresentações culturais etc.” (Entrevista, Museóloga, MTB, 09/2018).

A responsável informou que as visitas podem ser agendadas através de contato telefônico ou por e-mail e quanto à forma como as instituições de educação básica tomam conhecimento de projetos ou ações culturais específicas desenvolvidos pelo equipamento, como por exemplo, a programação preparada para o mês da criança³⁴, fui informada que a divulgação é feita sempre pelas redes sociais, não havendo nenhum tipo de contato direto com as escolas. Acredita-se que publicar a programação no facebook ou instagram é suficiente para atrair o público escolar para o equipamento (Diário de Campo, 09/2018).

Quando questionada se há um tipo de público específico para o qual as ações culturais são planejadas, a resposta foi que o Museu não faz nenhuma distinção em relação ao público e que as atividades são voltadas tanto para a comunidade acadêmica: docentes, discentes e técnicos da Ufal quanto para as escolas de Ensino Médio, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), como também para a comunidade local e turistas. Ressaltando que não é possível definir uma faixa etária, uma vez que a tipologia do Museu extrapola as fronteiras etárias, de gênero, classe social etc. (Entrevista, Museóloga, MTB, 09/2018).

Entretanto, a respondente foi enfática ao afirmar que as pessoas que mais visitam o Museu são grupos de estudantes por intermédio da escola e, mais especificamente da escola pública e o segundo grupo que mais visita o espaço são os turistas.

De acordo com a museóloga “embora o público escolar que frequenta o equipamento seja, predominantemente, proveniente de escolas públicas reconheço que as dificuldades que essas instituições encontram em relação ao transporte para se deslocar com os estudantes até o Museu são imensas” (Entrevista, Museóloga MTB, 09/2018).

Carvalho (2016) entende que a escola, ao propiciar o acesso a bens culturais aos alunos, pode "contribuir para amenizar a distância gerada pelas condições sociais" (Carvalho, 2016, p.47).

De fato, quando se reflete sobre as possibilidades de acesso pelas crianças da escola pública em Maceió aos artefatos da cultura humana a partir da instância familiar, compreende-se que existem barreiras difíceis de transpor por parte desses

³⁴Utilizo esse exemplo, pois entre os meses de agosto e novembro frequentei algumas vezes o Museu e estava sendo concluída a programação do mês da criança, sendo a mesma enviada para meu contato telefônico.

grupos, tendo em vista as condições materiais e mesmo de formação que os familiares possuem, deste modo, a escola assume um papel fundamental no que diz respeito a diminuir os abismos que existem entre os grupos infantis e juvenis e os processos de formação para além do espaço de educação formal.

Assim, adoto as palavras de Mead apresentadas por Cohn (2009), de que, “crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural” (Cohn, 2009, p.16).

A museóloga considera que os professores e professoras levam seus alunos para visitar o Museu Théo Brandão em função da sua tipologia, isto é, por se tratar de um Museu dedicado às questões.

Neste sentido, penso que algumas questões podem ser levantadas no sentido de entender esta relação visita-tipo. Estaria esta relação voltada para atender a uma dinâmica própria de práticas tradicionais escolarizadas que buscam a todo custo vincular conteúdos escolares às conhecidas atividades extracurriculares e, neste contexto, o Museu assume uma função na reprodução desse tipo de prática? Ou, ao contrário, por se reconhecer e valorizar a cultura popular, os professores/as percebem a necessidade de colocar as crianças frente a frente com aquilo que há de mais genuíno na cultura local e que, por vezes, é classificada ou concebida como um conhecimento de pouco valor?

Não se trata de preferir uma a outra, pois os universos distintos de significados culturais que transitam na sociedade contemporânea não podem ser hierarquizados; antes, têm de ser previstos no processo criativo dos sujeitos e nas mediações possíveis entre o vivido, o aprendido e o imaginado. Nesse caminho, cabe ao professorado reconhecer as culturas locais de que o alunado participa — às vezes de forma díspar — e levar à sala de aula outros universos de significados para que possam ser confrontados, apropriados e reconstruídos (Almeida, 2010, p.17).

Para Luria (2010, p. 12), “a propriedade elementar característica da consciência humana [...] é a mediação”. Essa premissa carrega em si a ideia de que o psiquismo humano se constitui em meio às relações sociais e, portanto, está situado na história e em uma dada cultura; caracterizando-se, sobretudo, pela apropriação dos instrumentos da cultura material e simbólica produzida pelo conjunto da humanidade.

A despeito disso, Leontiev (2004, p. 291) afirma que “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”. É preciso entender que o emprego do termo “transmissão” não corresponde à noção de ensino tradicional na perspectiva de “educação bancária” formulada por Freire, concebida como reprodutora de informações, mas como um movimento dialético que pressupõe mediação capaz de produzir saberes que perpassam os conhecimentos construídos pela humanidade.

Desta feita, Nogueira (2010) assevera que,

É fundamental, portanto, ter em mente o potencial transformador da Arte e, por conseguinte, sua centralidade em um projeto de formação de professores para uma sociedade que se quer transformada. Esse potencial pode estar igualmente localizado em obras de arte de origem popular ou erudita. Também é importante distinguir as produções artísticas verdadeiramente populares daquelas produzidas pela indústria cultural, tendo em vista, prioritariamente, o lucro comercial, acima de qualquer preocupação com qualidade estética (2010, p.10) .

No Museu Théo Brandão há profissionais de áreas como a museologia, produção cultural, jornalismo, biblioteconomia etc., o espaço também conta a ação de monitoria de estudantes bolsistas provenientes de diferentes cursos da UFAL, como Sociologia, História, Pedagogia, Artes: Dança e Teatro, Comunicação Social, Design e Educação Física. Embora exista um Núcleo de Ação Educativa no MTB, não há nenhum profissional da Pedagogia atuando no equipamento (Diário de Campo, 09/2018).

De acordo com a museóloga, os monitores realizam trabalhos variados, seja no atendimento ao público em geral ou às escolas em particular, seja auxiliando nos eventos promovidos pelo espaço ou realizando pesquisa e estudo do acervo do Museu. Todas essas atividades são realizadas sob a orientação do Núcleo de Ação Educativa, que é composto pela própria museóloga e por uma produtora cultural.

No que diz respeito às atividades priorizadas pelo Museu, quando recebe crianças menores de 6 anos, a entrevistada informou que são utilizadas formas de mediação de acordo com a faixa etária e, basicamente, “são oferecidas oficinas de pintura, contação de história e sessões de cinema, lembrando que em todos os momentos as crianças são acompanhadas pelosicineiros, contadores de histórias, mediadores e pela museóloga” (Entrevista, Museóloga, MTB, 09/2018).

A entrevistada considera que o equipamento é um importante espaço de difusão da cultura e de formação cultural não somente para os maceioenses, mas também para visitantes que vêm de outros municípios do Estado e “entende que a importância do Museu reside no fato de se tratar de um equipamento cultural que atua como instrumento de diálogo, tanto no campo social quanto político” (Entrevista, Museóloga, MTB, 09/2018).

Como estive algumas vezes no Museu entre os meses de agosto e novembro de 2018, tive a oportunidade de acompanhar/participar de algumas atividades, principalmente da programação do mês da criança. Ao receber o folder com as atividades distribuídas durante as semanas daquele mês, entendi que seria importante estar presente e conhecer um pouco de perto como as crianças se relacionavam com aquele espaço, com os objetos das exposições permanentes ou itinerantes, bem como, precisava conhecer o trabalho de mediação cultural realizado pelo Museu junto ao público infantil (Diário de Campo, 10/2018).

Embora as atividades contemplassem crianças de diferentes faixas etárias, optei por participar daquelas sem indicação de idade.

Ao chegar ao Museu nos dias e horários marcados para duas das atividades programadas, percebi que o público alvo – as crianças – não estava lá. Pensei que poderia ter me equivocado em relação ao horário, mas não foi isso que aconteceu, assim, as atividades iniciaram após um tempo de espera por mais participantes, o que não ocorreu. É preciso destacar que nos dois momentos, além de minha presença, o público participante se resumia aos monitores, mais duas pessoas adultas e uma criança, filha de uma funcionária do Museu. Ao mesmo tempo em que tentava me envolver de corpo e alma naquela proposta, não conseguia parar de refletir sobre os motivos pelos quais não havia mais crianças ali presentes (Diário de campo, 10/2018).

Onde estavam as crianças das escolas que costumam visitar aquele espaço? Como era possível que diante da ausência do público infantil, os responsáveis pelo setor educativo não fizessem uma ressalva, uma reflexão coletiva sobre tal episódio? Infelizmente, não foi apresentada nenhuma justificativa ou um motivo para o que considero “uma programação que fracassou em sua essência”. Mas todos pareciam “não perceber” que os sujeitos alvo “faltaram” e, por não sentirem sua falta, as atividades foram realizadas com as pessoas que compareceram (Diário de Campo, 10/2018).

Chegou um momento em que não me contive e, na tentativa de compreender o que realmente estava acontecendo, comentei o fato com a museóloga. Perguntei se alguma escola tinha agendado para levar as crianças naqueles dias e ela respondeu negativamente. Insisti sobre os meios usados para a divulgação daquela programação. Tentei entender o motivo daquele desencontro entre o equipamento e as crianças, independentemente de se tratar de escolares ou não, de crianças da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental (Diário de Campo, 10/2018).

Para aquela ocasião apenas um comentário da museóloga pareceu apropriado para responder às minhas indagações e silenciar: “não sei o que acontece com as escolas. Para você ter uma ideia, este é um equipamento cultural da UFAL, como explicar que a Instituição de Educação Infantil da Universidade, nunca tenha trazido as crianças para visitar o espaço?” (Diário de Campo, 10/2018).

Diante do desabafo da profissional, ficou evidente para que era preciso uma reflexão mais ampliada sobre a relação entre equipamentos culturais e educação em Maceió. Inclusive, entendo que o Museu poderia assumir esse lugar de encontro, de diálogo, de reflexão crítica acerca do compromisso social, político, ético e estético a ser abraçado pelas instituições responsáveis pela formação cultural da criança em Maceió (Diário de Campo, 10/2018). Considero que lançar o convite para as escolas municipais e para a própria Instituição de Educação Infantil da Universidade seria uma questão de ordem.

4.2.2

Teatro Deodoro

Figura 02 - Fachada do Teatro Deodoro



Fonte: Arquivo da autora

Construído no início do século XX, no dia 11 de junho de 1905 era lançada sua pedra fundamental no Largo da Contiguiba, também conhecido como Largo das Princesas, no Centro de Maceió. A obra foi concluída em 15 de novembro de 1910, marcando os festejos de 21 anos da proclamação da República.

Como ocorreu com outros teatros de todo o país, em 1914, o Teatro Deodoro foi impactado com a chegada do cinema, sendo arrendado por uma firma comercial e transformado em cinema. Diante da reação dos alagoanos, não demorou a voltar à sua finalidade inicial.

Sua primeira reforma ocorreu em 1933, quando fechou suas portas até meados de 1934. A ópera '*A Toscana*', pela Companhia Lírica Italiana, marcou o reinício de suas atividades. Entre os anos de 1937 e 1939 foi transformado em depósito.

Reincorporado ao patrimônio do Estado, em 1940 voltou às suas verdadeiras funções. O seu Salão Nobre já abrigou a Biblioteca Pública, a Câmara dos Vereadores de Maceió, a Justiça Federal e recepções do governo do Estado, além de servir às diversas manifestações artísticas de Alagoas.

Em mais de um século, o Teatro Deodoro recebeu atores, companhias teatrais e grandes nomes da música popular e erudita. Entre eles, Itália Fausta, Cia. Lírica Italiana, Bidu Sayão, Procópio Ferreira, Teatro de Estudantes da Universidade de Coimbra, Companhia Eva Tudor, Rodolfo Mayer, Bibi Ferreira, Paschoal Carlos Magno e Fernanda Montenegro, entre outros.

O Teatro possui 650 assentos e é composto de uma sala de espetáculos em estilo neoclássico com palco italiano, frisas, camarotes, poltronas e fosso para orquestra, que é móvel. O teto é detalhado em bronze onde se encontra um belo lustre e o saguão é utilizado para exposições culturais.

4.2.3 Teatro de Arena³⁵

Figuras 03 - Visão panorâmica do Teatro de Arena



Fonte:

Idealizado pelo ator alagoano Bráulio Leite Júnior, o Teatro de Arena Sérgio Cardoso foi inaugurado em 1972, o antigo Bar Deodoro, localizado ao lado do Teatro Deodoro, cedia lugar para uma sala de espetáculos mais privativa e que posteriormente teria um importante papel para a vida artística em Alagoas, projetando novas gerações de artistas no cenário cultural do Estado.

Construído em meio ao período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), o Teatro foi colocado à disposição dos poucos grupos de teatro amador de Maceió que se mantiveram atuantes, apesar das restrições impostas à liberdade de expressão. Entre eles a Associação Teatral das Alagoas – ATA, constituída por universitários, liderado pela atriz Linda Mascarenhas – a grande dama do teatro alagoano.

O teatro de Arena é aquele que não possui palco. O seu nome provém de **areia** porque eram os antigos anfiteatros onde combatiam gladiadores e onde, na Roma antiga, os leões devoravam os cristãos – um espaço circular coberto de areia, não importando o tamanho, como ainda hoje o são as arenas para touradas ou as arenas de circos.

Sua proposta inicial ampliou e atualmente o espaço recebe pequenas apresentações de artistas locais com uma capacidade estrutural para receber 180 pessoas. É administrado

³⁵Informações retiradas dos sites: <https://www.historiadealagoas.com.br/o-nosso-teatro-de-arena.html> e <http://www.diteal.al.gov.br/institucional/teatro-de-arena/>. Acesso em junho 2018.

pela Diretoria de Teatros do Estado de Alagoas (Diteal) e, além de sua programação cultural normal, abriga o projeto ‘Quinta no Arena’, que contempla espetáculos de artistas, grupos e companhias nas categorias artes cênicas (teatro, dança e circo) e música (popular e erudita).

O propósito do projeto é trabalhar a formação de plateia para espetáculos artísticos culturais, além de valorizar as produções artísticas de Alagoas e democratizar o uso do Teatro de Arena Sérgio Cardoso.

4.2.4 Complexo Cultural Teatro Deodoro

Figura 04 - Fachada do Complexo Cultural



Fonte: Arquivo da autora

Instalado ao lado do centenário Teatro Deodoro, o Complexo foi inaugurado em 16 de dezembro de 2014, um dos maiores e mais completos equipamentos culturais do país. Possui um espaço com galeria de arte, salas com estrutura para cursos de música, de dança, teatro, cenotécnica, bem como para reuniões, além de um terraço panorâmico.

Sua galeria de arte tem como atrativo a proximidade com o público, uma vez que sua fachada de vidro permite a visualização das obras expostas por todos aqueles que passam em frente ao local.

O Complexo Cultural já abrigou diversas exposições de arte e mantém um calendário de mostras de artistas alagoanos em cartaz, eventualmente, recebe obras de artistas nacionais. Também abriga o projeto ‘Quartas Eruditas’, parceria com a ‘Camerata Ero Dictus’, além de atividades de dança e ensaios de diversos grupos

culturais, a exemplo da Orquestra Filarmônica de Alagoas, entre outras ações culturais.

A análise dos três equipamentos acima apresentados em um mesmo item se justifica pelo fato de que a coordenadora, ao iniciar a entrevista, antecipou que, por se tratar de um complexo que envolve os três equipamentos, responderia às questões de forma a abranger os três espaços (Diário de Campo, 11/2018), o que me levou a optar também pela apresentação a partir desta dinâmica. A respondente possui graduação em Relações Públicas e Especialização em Arte e Educação e está na função há dois anos e sete meses.

Apesar de reconhecer o esforço da responsável pela coordenação dos três espaços, também entendo que esta é mais uma estratégia da administração pública de precarizar o trabalho que é desenvolvido nas instâncias culturais, assim como ocorre em outros campos de atuação profissional. Coordenar os três equipamentos demanda uma capacidade de articulação de uma equipe multidisciplinar, capaz de lançar múltiplos e diversificados olhares acerca do que é peculiar a cada espaço e ao mesmo tempo do que é comum aos três. O que implica em pensar uma logística para além da organização de uma agenda de ações culturais a ser divulgada com o intuito de formação de plateia.

As ações dos três equipamentos são conhecidas pelo público por meio do site, da utilização de mala direta e de propaganda na TV. Não há um Setor Educativo nem existe pedagogo atuando nos equipamentos, mas eles contam com 07 (sete) monitores, oriundos de diferentes níveis e modalidades de educação: Ensino Médio, Técnico e Graduação. Esses monitores se envolvem em atividades desde a recepção de escolas e público em geral, bilheteria, serviço de lanterninha até a administração de serviços burocráticos, entre outros. Foi informado que os monitores são orientados pelos artistas de cada exposição e também pela coordenação (Entrevista, Coordenadora, CTD³⁶, 11/2018).

Teixeira Coelho (1997) define ação cultural como,

Conjunto de procedimentos envolvendo recursos humanos e materiais, que visa pôr em prática os objetivos de uma determinada política cultural. Para efetivar-se, a ação cultural conta com agentes culturais previamente preparados e leva em conta públicos determinados, procurando fazer uma ponte entre esse público e uma obra de cultura ou arte (Teixeira Coelho, 1997, p.32-33).

³⁶ Complexo Teatro Deodoro.

No tocante às ações culturais voltadas para um público específico, a coordenadora informou que a programação é ampla e inclui o público em geral, sem distinção de idade, gênero etc., inclusive, nas ações com gratuidade, recebem crianças a partir dos três anos até grupos de idosos (Entrevista, Coordenadora, CTD, 11/2018).

De modo geral, a programação abriga desde exposições, apresentações teatrais e musicais, além de uma ação cultural, denominada “Quarta Erudita”, evento este que ocorre sempre às últimas quartas-feiras de cada mês e em que crianças de diferentes idades participam de concertos com a Orquestra Sinfônica, mas, segundo a respondente, não se pode afirmar que é um momento planejado apenas para o público infantil, uma vez que o espaço é aberto à comunidade, podendo assim, receber um público diverso que deseje participar da ação (Entrevista, Coordenadora, CTD, 11/2018).

Foi relatado que existe uma forte relação com as escolas públicas, visto que o DITEAL (Diretoria de Teatros de Alagoas) possui um papel social na formação de plateia e, deste modo, promove a democratização dos espaços culturais de forma que as crianças, jovens e adultos vinculadas a essas instituições possam ter o direito de vivenciar experiências culturais fora do contexto escolar (Entrevista, Coordenadora, CTD, 11/2018).

A coordenadora informou que criou um grupo no whatsapp e que dele participam professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares de várias instituições de ensino do município de Maceió e do Estado de Alagoas e que por meio deste veículo são socializadas as ações culturais desenvolvidas pelos três equipamentos.

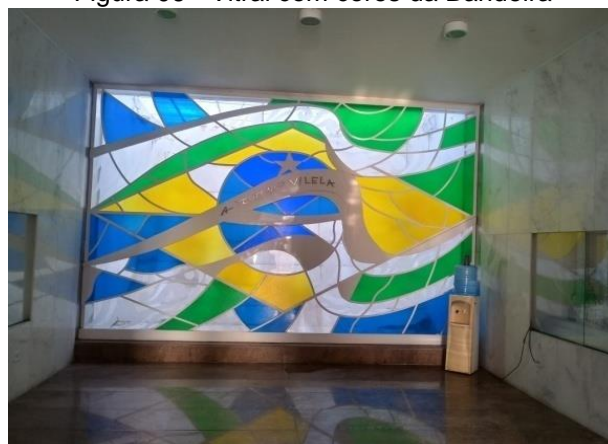
4.2.5 Memorial Teotônio Vilela³⁷

Figura 05 - Vista lateral externa do Memorial



Fonte: Arquivo da autora

Figura 06 - Vitral com cores da Bandeira



Fonte: Arquivo da autora

O Memorial Teotônio Vilela é um equipamento cultural instalado na orla da Praia da Pajuçara. O espaço foi construído a partir de um projeto de Oscar Niemeyer, sendo o primeiro no Nordeste. Sua arquitetura contempla um grande vitral, da artista plástica Marianne Peretti, em formato e cores da bandeira do Brasil.

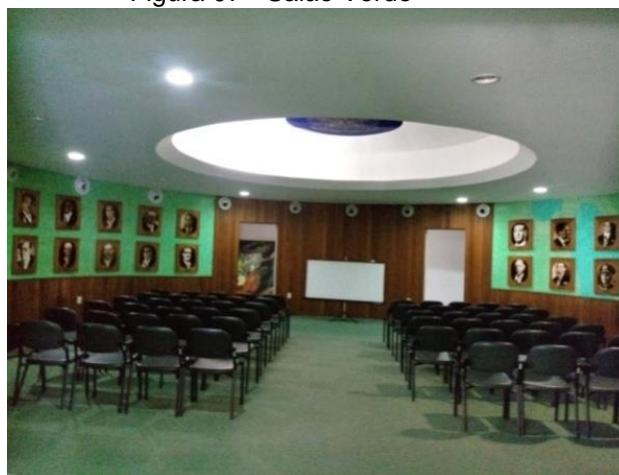
O espaço é dedicado à trajetória de vida do Menestrel das Alagoas, Teotônio Vilela. Em sua parte interna, uma linha do tempo conta a vida de Teotônio, com fotografias e textos referentes a cada época. Além disso, estão expostos objetos de uso pessoal de Teotônio, como a bengala, o chapéu e os óculos de aros grossos.

³⁷Informações retiradas do site: <http://www.cultura.al.gov.br/institucional/espaco-da-secult/memorial-teotonio-vilela/historico>

Durante a visita pode-se apreciar um som ambiente com a música "Menestrel das Alagoas", homenagem de Fernando Brant e Milton Nascimento a Teotônio, cantada por Fafá de Belém. Na parte superior externa do Memorial há uma estátua de Teotônio Vilela soltando um pombo, símbolo que evoca e eternizada seu gesto de luta pela paz. A estátua foi esculpida pelo Mestre Antônio Deodato.

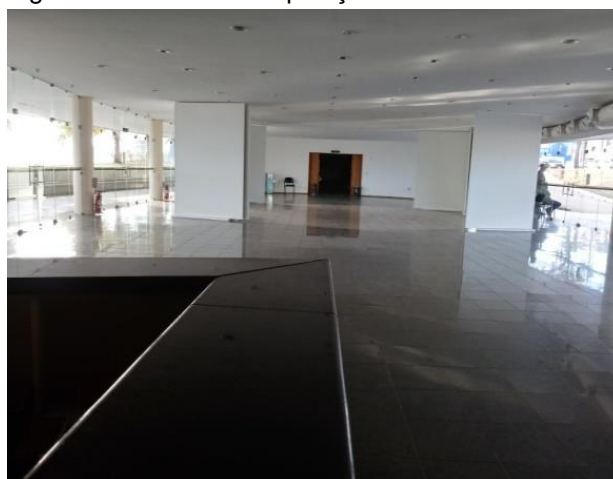
4.2.6 Memorial à República

Figura 07 - Salão Verde



Fonte: Acervo da autora

Figura 08 - Salão de Exposições do Memorial



Fonte: Acervo da autora

Inaugurado em 15 de novembro de 2005, o Memorial homenageia os dois Marechais alagoanos: Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto. Com uma arquitetura moderna elaborada pelo alagoano Alex Barbosa, o Memorial é um

espaço no qual as pessoas podem saber um pouco mais da história da República e conferir exposições itinerantes.

O equipamento foi construído em um local privilegiado pela vista e pelo som do mar. Além do acervo que compõe o Memorial, os visitantes podem apreciar o lindo pôr-do-sol.

Há o espaço chamado de “Salão Verde” em que os visitantes têm a oportunidade de viajar no tempo e conhecer, por meio de fotografias, todos os presidentes da República Federativa do Brasil. Um brasão fixado no teto da sala também chama a atenção de quem passa por lá.

Apresentar em um mesmo tópico os dois memoriais se justifica pelas experiências de des/encontros que tive em ambos os espaços, considerando as sucessivas tentativas de realizar entrevista com responsáveis por estes equipamentos e não obtendo êxito em nenhuma das vezes em que visitei os dois espaços.

As experiências serviram para demonstrar o descompasso que existe entre algumas instituições culturais em Maceió e o descaso com que são tratadas as questões que justificam sua própria existência.

Em todos os momentos em que entrei em contato com os referidos Memoriais – por telefone ou pessoalmente – senti que não venceria aquela batalha, ou seja, que não conseguiria a tão desejada entrevista e, conseqüentemente, a coleta de dados para a pesquisa, porém, isto não impede que as percepções advindas das duas experiências sejam apresentadas aqui.

No primeiro contato telefônico que fiz com os dois equipamentos, fui informada de que não havia necessidade de agendamento para realizar a entrevista, mas que os espaços não possuíam um setor específico que pudesse me atender. Em se tratando especificamente do Memorial à República, me informaram que em cada turno havia uma pessoa responsável pela recepção do espaço e que eu poderia comparecer em um desses turnos que seria atendida.

Estive no Memorial por quatro vezes e em nenhum desses momentos encontrei alguém da recepção, apenas um guarda. Na penúltima visita sequer foi possível adentrar as instalações, pois o guarda daquele turno avisou que devido às chuvas o espaço estava alagado e, por isso, não havia mais ninguém na recepção (Diário de Campo, 08/2018). É certo que um fenômeno da natureza não foi o principal empecilho para que não conseguisse realizar a pesquisa naquele

Memorial, a chuva daquele dia apenas deixou evidente que o Memorial serve apenas para o turista que passeia pela orla marítima ver, admirar sua arquitetura e fotografar, registrando a sua existência, mas na realidade o que se pode concluir é que não há nenhuma proposta de ação cultural naquele equipamento voltada para a comunidade local nem mesmo um guia ou monitor que possa acompanhar aqueles que visitam a cidade e “passam pelo equipamento” (Diário de Campo, 08/2018).

Na última visita, ocorrida em dezembro de 2019, encontrei o guarda e uma funcionária do Estado que se encontravam do lado de fora do prédio, os quais alegaram que, devido ao calor e que o sistema de ar condicionado não estava funcionando, era impossível permanecer dentro das instalações. De fato, entrei no Memorial e a sensação de calor era a pior possível. A funcionária me acompanhou, mas avisou que não poderia me ajudar, pois estava trabalhando lá tinha menos de um mês e que estava apenas tirando as férias de outra funcionária (Diário de Campo, 12/2019). Apesar disso, ela foi muito solícita, me apresentando o espaço e tentando explicar o que havia ali. Na realidade, não havia nada para se ver além do Salão Verde, pois no espaço de exposição tinha acontecido uma exposição de quadros de artistas alagoanos e ao término da exposição, as placas com a história da República que ocupam aquele espaço, não tinham ainda sido realocadas em seus devidos lugares.

O espaço é muito bonito, tem uma visão maravilhosa do mar, mas enquanto equipamento cultural não tem muito a oferecer aos seus visitantes. Penso que é uma perda lastimável para a população maceioense não poder desfrutar do potencial que aquele Memorial poderia oferecer.

A percepção que tive ao visitar o Memorial Teotônio Vilela foi semelhante àquela que tive do Memorial à República, isto é, mais uma oportunidade de perceber o quanto alguns equipamentos culturais em Maceió operam em torno de uma visão estreita tanto da formação cultural da população local quanto do potencial turístico que espaços culturais podem proporcionar, pois o espaço é mais um retrato fiel do descaso em relação à política cultural no município.

Apesar de o Memorial Teotônio Vilela ter a marca do renomado arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer e se encontrar na orla da Praia da Pajuçara, um dos principais cartões postais da cidade, a visão externa não condiz com o desconforto que o pequeno espaço interno oferece ao visitante. Como não há ventilação natural e naquela tarde o único ar condicionado não estava funcionando, a sensação de

sufocamento era assustadora. Encontrei somente um funcionário que, assumindo a função de guardar o patrimônio público, se encontrava sentado à porta e nada sabia informar sobre o acervo exposto.

O guarda informou que desde que trabalha no espaço ainda não viu nenhum grupo de crianças ou de escolas fazendo visita e que “os únicos visitantes são turistas que estão passeando pela orla, passam na frente e resolvem dar uma olhada” (Diário de Campo, 08/2018).

O funcionário ainda acrescentou que não recebe nenhum tipo de orientação para repassar informações sobre os objetos que se encontram no Memorial, mais desanimador ainda foi perceber que sequer ele sabia quem era Teotônio Vilela, não que considere este um conhecimento salutar, mas para quem trabalha naquele Memorial, penso que deve ser um conhecimento que antecede sua lotação como funcionário do espaço.

Este fato me remeteu à pesquisa de mestrado realizada por Argolo (2005) em que a autora entrevistou guardas de museu, mais especificamente, no Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. Argolo relata que teve um encontro inusitado com esses profissionais.

A surpresa ao ser conduzida à Sala Portinari por um guarda que falava com desprendimento sobre o *Painel rodoviário*, demonstrando conhecer a obra do artista, levou-me a descobrir novas formas de pensar o encontro com a arte. Por meio das explicações de um profissional que não esperava que tivesse algo a dizer sobre o tema, tive uma aula a respeito de Portinari e acerca de uma obra conhecida por poucos (Argolo, 2005, p.74).

Nos dois equipamentos visitados e que tive a oportunidade de ser atendida pelos guardas, a percepção que tive foi a de que esses profissionais sequer são apresentados ao espaço e à riqueza cultural que estes comportam. Não há laço, não existe vínculo, conhecer a história dos equipamentos, dos objetos do seu acervo e, conseqüentemente, sentir-se como sujeito da história que se encontra exposta naquele lugar em que os guardas passam algumas horas e alguns dias de suas vidas, não é um saber que se coloque como necessário para que eles possam receber e apresentar informações básicas aos visitantes.

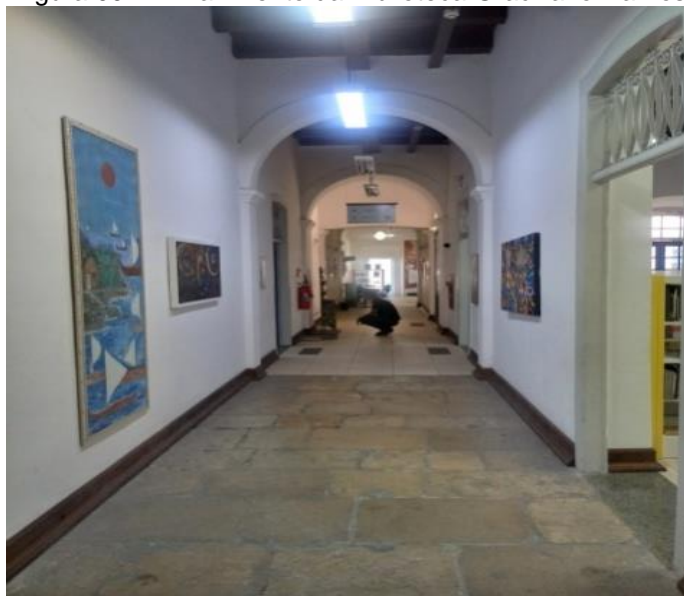
Na última vez em que estive no Memorial Teotônio Vilela encontrei um guarda que atua naquele equipamento há 3 anos e demonstrou disponibilidade para falar sobre o espaço, em especial, a partir daquilo que falta, ou seja, da ausência da ação do Estado. Passados mais de doze meses após minha primeira visita ao

Memorial verifiquei que nada tinha mudado. O ar condicionado continuava sem funcionar, o bebedouro havia sido retirado do local, pois estava em estado deplorável, o banheiro estava interditado, dentre outras marcas da ausência de políticas públicas voltadas para os espaços culturais (Diário de Campo, 12/2019).

4.2.7

Biblioteca Pública Estadual Graciliano Ramos

Figura 09 - 1º Pavimento da Biblioteca Graciliano Ramos



Fonte: Acervo da autora

A Biblioteca Pública Estadual Graciliano Ramos foi fundada em 26 de junho de 1865, inicialmente apenas como Gabinete de Leitura. De 1865 a 1925, funcionou no mesmo prédio do antigo Liceu Alagoano e atualmente está instalada no antigo prédio conhecido como o “Palacete Barão de Jaraguá”, construído durante os anos de 1844 a 1849, por José Antonio de Mendonça, Barão de Jaraguá, para ser sua residência. O palacete se localizava no Largo da Matriz, onde atualmente é a Praça Dom Pedro II, no Centro da cidade de Maceió.

O Barão era membro presidente da Comissão da Igreja da Catedral e hospedou em seu Palácio o Imperador D. Pedro II e a Imperatriz Tereza Cristina, quando da solene inauguração da Igreja da Catedral em 31 de dezembro de 1859, numa visita de 11 dias a vários pontos da província, quando este Palácio foi transformado em Paço Imperial.

Considerado Monumento Histórico pelo Decreto nº 6219, de 01/04/1985, é um dos mais importantes edifícios antigos de Maceió e, embora sua edificação

tenha atravessado um período de decadência e abandono e mesmo passando por processos de recuperação, o prédio não sofreu descaracterização em sua arquitetura original.

Com a criação da Secretaria de Cultura, em 1989, a Biblioteca Pública Estadual passa a ser subordinada a Secult. Contudo, apenas em 18 de novembro de 2013, por meio do Decreto nº 29.175 de 15/11/2013, publicado no Diário Oficial do Estado de Alagoas, o espaço assume a nova denominação de Biblioteca e passa a ser conhecida como "Biblioteca Pública Estadual Graciliano Ramos".

Em 2014 a Biblioteca completou 149 anos de fundação e foi contemplada com mais um processo de restauro e modernização. Atualmente, o equipamento reúne mais de 70 mil exemplares de livros. Como o equipamento não conta com sistema de climatização, funciona com portas e janelas abertas durante todo o dia, sofrendo a interferência do barulho que vem do seu exterior.

É interessante perceber que apesar de seus mais de 150 anos de existência, somente em 2014 a Biblioteca coloca à disposição da comunidade o serviço de atendimento telefônico para agendamento de visitas de grupos turísticos e turmas de escolares, e em 2017 lança o serviço de acesso ao acervo via internet, disponibilizando um link no site da Secretaria de Cultura que remete o usuário ao sistema de catalogação de todo o material bibliográfico de que dispõe.

A entrevista foi realizada com a Gestora da Biblioteca que é graduada em biblioteconomia e assumiu o cargo há 5 anos. De acordo com a entrevistada, além do rico acervo disponibilizado para a comunidade, há um espaço dedicado à memória daquele que deu nome ao equipamento, o romancista, cronista, contista, jornalista, político, militante comunista e memorialista brasileiro Graciliano Ramos. Por meio de uma linha do tempo que se encontra à esquerda da recepção da Biblioteca é possível conhecer sua história, trajetória política e, especialmente, suas obras.

A Biblioteca recebe um público variado e com interesses também diversos e, para isto, oferece uma programação semanal que busca atender as demandas da comunidade com ações dinamizadoras, assim denominadas: "Biblio tour, hora do conto, cinemateca, recital de poesia, cordel e prosa, papo de mestre, sexta trovadora, aulas de xadrez etc" (Entrevista, Coordenadora BPEGR³⁸, 06/2019). Além do

³⁸ Biblioteca Pública Estadual Graciliano Ramos.

tradicional serviço de empréstimo domiciliar de livros, também há orientação para elaboração de currículos³⁹, dentre outras ações.

Apesar de sua instalação centenária, o equipamento tem acessibilidade para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, conta com uma sala de telecentro, um auditório onde acontecem reuniões, encontros de gestores de bibliotecas públicas etc., salas com mobiliário adequado às crianças pequenas e também possui livros e placas indicativas em braile, etc.

Figura 10 - Cronograma das ações dinamizadoras da Biblioteca

CALENDARIO BIBLIOTECA PÚBLICA ESTADUAL GRACILIANO RAMOS	
SEGUNDA-FEIRA 12H - CINEMATECA	TERÇA-FEIRA 10H - BIBLIO TOUR 12H - CINEMATECA 15H30 - RECITAL DE POESIA
QUARTA-FEIRA 12H - CINEMATECA	QUINTA-FEIRA 10H - BIBLIO TOUR 12H - CINEMATECA 14H - BIBLIO TOUR 15H30 - CORDEL E PROSA
SEXTA-FEIRA 10H - HORA DO CONTO 12H - CINEMATECA 15H - HORA DO CONTO	SEGUNDA A SEXTA ELABORAÇÃO DE CURRÍCULOS, FICHAS CATALOGRÁFICAS DE ESCRITORES ALAGOANOS, EMPRÉSTIMO DOMICILIAR DE LIVROS
AGENDE A VISITA DA SUA TURMA PELO TELEFONE 3315-7877	Secretaria da Cultura ALAGOAS TRABALHADOR SOCIAL A SÉRIE CRIANÇA

Fonte: Arquivo da autora

Foi informado que as instituições ou grupos que desejam visitar a Biblioteca podem fazer agendamento através de contato telefônico e que a divulgação da programação do equipamento e de suas ações culturais é feita por meios das redes sociais, em jornais e canais de TV da capital (Diário de Campo, 06/2019).

Como já foi mencionado anteriormente, a Biblioteca recebe um público variado e que para cada ação tem um público alvo, respeitando a faixa etária. Foi destacado que grande parte dos usuários daquele espaço “são estudantes das escolas públicas e privadas e que as visitas são sempre por meio do agendamento feito pelas escolas” (Entrevista, Coordenadora, BPEGR, 06/2019), em relação à presença de crianças de 0 a 5 anos nos espaços da Biblioteca, a entrevistada declarou que “as crianças até cinco anos praticamente não visitam o equipamento” (Entrevista,

³⁹A palavra currículo é a forma aportuguesada da palavra em latim *curriculum*. A palavra *curriculum* é uma palavra em latim utilizada na expressão *curriculum vitae* e significa principalmente um documento onde constam os dados pessoais, acadêmicos e profissionais de um candidato a uma vaga de emprego. Disponível em: <https://duvidas.dicio.com.br/curriculo-ou-curriculum/>. Acesso em: 29 jul. 2019.

Coordenadora, BPEGR, 06/2019) e, de fato, a consulta que fiz aos registros de visitas ratifica a informação.

No que concerne aos profissionais que trabalham na Biblioteca, a gestora respondeu genericamente que além da biblioteconomista – que no caso, é a própria gestora – tem os servidores do Estado – funcionários da portaria, recepção, limpeza e 04 estagiários do Curso de Biblioteconomia da UFAL. Não tem profissional da Pedagogia atuando no equipamento e também não possui setor educativo.

As ações educativas, segundo a entrevistada, são da responsabilidade dela e dos estagiários. Todas as ações culturais dinamizadoras são realizadas pelos estagiários e são eles que fazem também o serviço de tratamento técnico do acervo.

De acordo com a coordenadora, “uma Biblioteca é sempre muito importante e, em se tratando das características que a Biblioteca Pública Graciliano Ramos tem e desenvolve, suas funções são imprescindíveis para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural” (Entrevista, Coordenadora, BPEGR, 06/2019).

Por três vezes estive na Biblioteca, em dias e horários diferentes, porém, não tive a oportunidade de acompanhar nenhuma das ações dinamizadoras apresentadas na programação. O espaço é bastante colorido, com objetos da cultura alagoana e nordestina expostos ao longo de todo o circuito, mas foi informado que tais artefatos são meramente decorativos (Diário de Campo, 06/2018).

4.2.8 Museu da Imagem e do Som de Alagoas – MISA

Figura 11 – Fachada do Misa



Fonte: Acervo da autora

Criado em 03 de setembro de 1981 e idealizado pelo teatrólogo Bráulio Leite Júnior, que na época presidia a Fundação Teatro Deodoro – FUNTED, inicialmente, o Museu se instalou nas dependências do Teatro Deodoro, transferindo-se em março de 1982 para o prédio cedido em comodato pelo governo do Estado, localizado numa bela edificação de dois andares do século XIX, na Praça dois Leões, no histórico bairro de Jaraguá. Contudo, a inauguração oficial da nova sede aconteceu somente em 6 de março de 1987.

Com características arquitetônicas do neoclássico brasileiro, o prédio foi inaugurado em 1869, para ser ocupado pelo Consulado Provincial que ali permaneceu de 1870 até o advento da República, em 1889. Do Império à República, a história do edifício confere sua importância peculiar às renovadas fisionomias que foi adquirindo até chegar à forma atual.

Após todo um processo acentuado de deterioração da construção, em 1997 o MISA passou por uma restauração e, a partir de então, passou por sucessivas reformas que alteraram a fisionomia, não só da fachada posterior, mas também do seu interior.

Com o Projeto de revitalização do bairro de Jaraguá nos anos de 1999 e 2000, o edifício foi beneficiado, tendo sua estrutura física restaurada. Durante alguns anos o Museu desenvolveu suas ações específicas, até que por um processo natural de desgaste em sua estrutura arquitetônica seu funcionamento foi interrompido para que um novo processo de restauro e adaptação das dependências ocorresse e, finalmente em 2010, o Museu é reaberto à comunidade local e aos turistas que visitam a capital.

O site do MISA ressalta que sua missão principal consiste em abrigar e preservar os acervos referentes à produção da imagem e do som, realizadas em Alagoas, no Brasil e além fronteiras. Nesse sentido, o Museu possui um rico acervo composto por 10.000 fotografias em P/B de Alagoas do início do século XX e diversas coloridas, a partir dos anos 80; equipamentos de áudio e vídeo, produzidos no Brasil e no exterior, com ênfase na fotografia, no cinema e diversos conceitos de som; há aproximadamente 7.000 fitas em VHS; 1.000 fitas K7 e 5.000 discos em vinil e 1200 em acetato.

Como fruto de doação da família do radialista Edécio Lopes, o Museu conta com quase 12.000 itens, distribuídos nas coleções bibliográfica, documental,

tridimensional, discos em vinil e acetato, condecorações, diplomas, troféus e medalhas.

Além de sua atividade específica de receber visitantes, de fomentar a pesquisa e realizar exposições, existe também o projeto de popularização da produção cinematográfica brasileira e de eventos que dão dinamismo ao seu propósito de instituição cultural.

Estive no MISA por duas vezes. Na primeira visita tive uma rápida conversa com um funcionário responsável pelo atendimento ao público. No decorrer da conversa, o funcionário me tratou como visitante e, desse modo, seu único interesse consistia em apresentar os objetos pertencentes ao acervo e expostos nos espaços expositivos. Em sua missão de guiar os visitantes, o mesmo informou que aquela era a rota recomendada por ele para todos os visitantes (Diário de Campo, 05/2019).

Certamente que o Museu possui um acervo que desperta a atenção dos apreciadores da música, da fotografia e, conseqüentemente, dos dispositivos eletrônicos correlatos, a narrativa do mediador não deixa dúvidas sobre o profundo conhecimento que possui daquele equipamento e da história dos objetos que compõem seu acervo. Contudo, a coleta de dados para esta pesquisa foi secundarizada, exatamente pelo fato de que para aquele profissional, o texto pronto precisava ser repassado e que nada conseguiriam romper com a tradicional forma de aproximar o visitante dos espaços expositivos.

A esse respeito, Carvalho (2016) apresenta uma distinção em relação ao trabalho realizado pelo guia e pelo monitor, defendendo que este último deve realizar um trabalho pedagógico que envolvesse relação, interação, e não apenas repetição de fatos. Depreende-se daí que o guia tem assumido essa função de reproduzir fatos e, neste sentido, adota essa perspectiva no modo como conduz os visitantes.

O funcionário desabafou que o Museu pertence ao governo estadual e o próprio Estado é omissor em relação ao repasse de verba, sendo praticamente todo seu acervo fruto de doação. Continuando seu trabalho de guiar o visitante, ele mostrou que no espaço, além das áreas que continham o acervo, existe um auditório que também serve como sala de cinema, com isso, informou que as instituições, quando agendam visitas devem informar se pretendem ou não utilizar o espaço destinado ao auditório ou se o intuito é apenas “visualizar a área do acervo” (Diário de Campo, MISA, 05/2019).

O responsável declarou que há alguns anos o equipamento contava com a atuação de quatro monitores, entretanto, houve corte na verba destinada ao Museu e, por isso, atualmente já não tem nenhum monitor, sendo assim, compete unicamente a ele fazer o trabalho que antes era responsabilidade dos monitores, ressaltando que seu trabalho consistia em catalogar e cuidar do acervo.

Quando indagado sobre o público que normalmente frequenta o Museu, informou que o espaço praticamente não é utilizado pelos alagoanos e que 90% de seus visitantes são turistas e complementou: “Nesse Estado não se tem memória” (Diário de campo, 05/2019).

Em relação à realização de visita pelo público escolar e, especialmente, o infantil, a resposta foi que “quando se tem visita de escolas, normalmente são escolas privadas, pois os pais pagam pelo transporte, já para as escolas públicas visitarem o espaço, ele entende que é realmente muito difícil, pois “dependem de serviço público para isso” (Diário de Campo, 05/2019).

A última vez que estive no MISA foi em dezembro de 2019 e fui atendida por um guarda, o qual me orientou a procurar por um funcionário que se encontrava em uma determinada sala, indicada por ele. Ao chegar à sala, me apresentei e falei que já havia estado no Museu para coletar dados para a pesquisa e que precisava de mais algumas informações. O funcionário se disponibilizou a responder algumas questões, desde que não fosse identificado e também falou que não se sentia seguro para assinar o termo. Tivemos uma breve conversa que, em linhas gerais, pouco acrescentou às informações que já possuía.

4.2.9 Casa do Patrimônio do Iphan

Figura 12 - Espaço Brincante do IPHAN



Fonte: Acervo da autora

Figura 13 - Exposição “A invenção da Terra”



Fonte: Acervo da autora

Em minha visita ao Iphan – relatada no capítulo anterior - o intuito era o de buscar informações sobre o Inventário das Referências Culturais em Alagoas, contudo, tive a oportunidade de explorar o espaço de exposições que o Instituto abriga – Casa do Patrimônio – sendo tomada por vários questionamentos, o que possibilitou ampliar o olhar que tinha daquele órgão e, após a “conversa inicial” com a pedagoga, entendi que seria importante indagá-la sobre o espaço de exposições e a relação com as Instituições de Educação Infantil e o público de 0 a 5 anos.

As Casas do Patrimônio são concebidas como o primeiro passo para transformar as sedes do Iphan e instituições parceiras em pólos de referência sobre o patrimônio cultural, fomentando a criação de novas práticas de preservação, sobretudo por meio de ações de educacionais formais e não formais, em parceria com escolas, agentes culturais, instituições educativas não formais, coletivos, grupos e demais segmentos sociais e econômicos.

Inicialmente procurei saber sobre os procedimentos que devem ser adotados para a realização das visitas, ao que foi informado que é necessário agendar com certa antecedência e que também durante o contato, são feitos questionamentos sobre os motivos que levam a escola a querer realizar a atividade, se os professores já conhecem o espaço, entre outras (Diário de Campo, 05/2019).

Diante do exposto, indaguei a responsável sobre a existência de um livro com os registros das visitas realizadas ao espaço de exposições e da possibilidade de consultar e fotocopiar o material. A pedagoga disponibilizou os registros e autorizou que fosse fotografado, contudo, não encontrei nos registros, contudo, não foi possível encontrar vestígios da passagem de crianças da EI da Rede Pública Municipal de Maceió. Havia apenas o registro de um grupo de pré-escola de uma instituição privada.

Quando a questioneei sobre a presença do público infantil, especialmente via instituições de ensino, a mesma informou que todos os anos fazia um trabalho de enviar cartas às escolas, convidando-as para que conhecessem e levassem os estudantes para a exposição que ocupa um espaço dentro do prédio do Iphan, entretanto, esse mesmo trabalho, de convite às escolas, precisou ser interrompido em 2019 devido às fortes chuvas que caíram na cidade de Maceió, comprometendo a estrutura física do prédio, especialmente o teto (Diário de Campo, 05/2019).

A pedagoga do órgão alegou que o Instituto não possui verbas para fazer os reparos necessários e por isso a equipe está trabalhando de forma precária e com medo que a situação se acentue e torne o prédio inviável para seu uso.

Quando indagada sobre a existência de programas e projetos voltados para crianças pequenas por parte do Iphan, foi dito que de fato não existe nenhum projeto com esse objetivo específico, o que há é um “projeto geral de educação patrimonial” voltado para o público como um todo, no entanto, de certa forma, o Instituto tem pensado na relação da criança com aquele espaço a partir de outra forma, como o que ela chamou de “espaço brincante” – agregado ao espaço de exposições – e que

foi criado especialmente para o público infantil, sendo bem ambientado, contando com brinquedos artesanais, cadeiras que atendem às singularidades das crianças pequenas, uma “área de cinema” em que são exibidos filmes etc. (Diário de Campo, 05/2019).

Por fim, foi ressaltado que o que se tem é aquele espaço, mas que ainda não trabalha com um projeto específico para o público menor de 6 anos, “até porque não se trata de um espaço de museu e sim de uma exposição e que, por esse motivo, o local não possui um setor educativo como nos museus” (Diário de Campo, 05/2019).

Depreende-se daí que, pelo fato de não ser classificado como museu, o espaço expositivo do Iphan não precisa de uma proposta educativa, uma vez que tal tarefa é atribuída aos museus. Ora, entendendo que no momento em que o Instituto abre suas portas para abrigar exposições e, como foi dito pela responsável, convida as escolas a visitarem o espaço, esse movimento passa necessariamente por uma intencionalidade educativa/formativa, ou seja, deve-se ter como pressuposto a construção de uma proposta que acolha e respeite os diferentes públicos e suas formas diversas de vivenciar a arte e, nesse contexto, é preciso pensar esse encontro criança-exposição com múltiplas possibilidades de experiência artística: plásticas, estéticas, éticas, poéticas.

Ao discorrer sobre os processos educativos que devem se efetivar através da ação intencional e planejada dos setores educativos dos espaços museais, Lopes et al (2017) concebem “os museus como locus privilegiado de educação não formal que podem possibilitar três dimensões da experiência humana: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora”. Desta feita, as autoras afirmam que,

Faz-se necessário um trabalho dos Setores Educativos que não limite o público, principalmente o segmento infantil, apenas à contemplação dos objetos, e sim, que promova a emoção e a interpretação crítica acerca dos patrimônios ali expostos, a partir de um trabalho consistente de mediação que desenvolva propostas educativas para tal (2017, p.30).

Em relação à exposição que está sendo realizada atualmente no Iphan, “A Invenção da Terra”, da Coleção de Tania de Maya Pedrosa, foi explicitado que trata de uma exposição de artistas alagoanos e nordestinos e que o tempo de contrato da exposição foi de 20 anos (Diário de Campo, 05/2019).

Quanto à exposição em si, a entrevistada entende que, para além das questões da arte como material, o foco da exposição não é a arte exposta em si e sim o artista, por isso que não existem etiquetas identificando ou falando sobre cada obra, pois “a intenção é fazer o ‘receptor’ interpretar ao seu próprio modo a mensagem que a arte quer passar” (Diário de Campo, 05/2019).

Para Leite (2005, p.42), “apreciação de obras não é dom inato – nosso olhar é construído dia a dia e essas possibilidades de experiência estética fazem parte de nossa formação cultural”.

É importante pensar a questão posta pela profissional enveredando pela reflexão que Lopes et al (2017) apresentam sobre o papel da mediação, como lugar que aguça e potencializa o sentir e o pensar da criança nos espaços expositivos,

O trabalho de mediação traz respostas das crianças, expressas nas mais distintas formas; respostas que vão adquirindo significado para os conteúdos apreendidos ao longo da visita. Nesse sentido, é importante adotar práticas de acompanhamento do trabalho de mediação que possibilitem às instituições pesquisas de público que investiguem aquilo que as crianças olham, como olham dentro do museu (mesmo que não sejam as obras) e o que não desperta o interesse desse segmento (Lopes et al, 2017, p.42).

Questionei a pedagoga sobre a forma como os monitores que atuam no espaço de exposições são orientados para fazer o trabalho de mediação entre o público infantil e o espaço ao que ela respondeu que seria complicado um monitor está preparado para todos os tipos de público e que cabe ao professor interessado na aula de campo saber qual a melhor metodologia a ser trabalhada naquele local (Diário de Campo, 05/2019).

A profissional ainda complementou que “se o professor está levando sua turma àquele espaço é porque tem algum objetivo e se tem um objetivo, logo, precisa conhecer aquele espaço antes, pois assim ele próprio fará a mediação entre o espaço e seus alunos e com os objetivos que ele quer alcançar” (Diário de Campo, 05/2019).

Percebe-se uma visão da ação educativa do espaço expositivo como algo desconectado da sua função precípua, ou seja, a de promover interação, relação e des/prazer no encontro entre a criança e os objetos, espaços, pessoas. Função que faz emergir de diferentes formas – inclusive, por meio do silêncio – efeitos e sentimentos de espanto, afetos, questionamentos, novos olhares, múltiplos sentidos etc.

É importante refletir acerca da ideia de que cabe somente ao professor estabelecer objetivos claros a alcançar com a visita aos espaços culturais, principalmente quando se compreende o equipamento cultural como espaço de formação e que, por esse motivo, deve promover ações culturais que visem a formação de sujeitos de diferentes idades, etnias, gênero etc.

A esse respeito, Lopes (2019, p.118) nos leva a refletir sobre esse outro lugar de educação não formal que o espaço museal proporciona aos sujeitos. A autora entende que “a apropriação da experiência em museus pelas crianças consiste em um processo que envolve a dimensão racional e sensível, de assimilação de sentidos e significados sobre o patrimônio cultural musealizado”.

A respondente relatou que durante muitas das visitas de grupos de escolares, tem feito um exercício de observar atentamente como as crianças interagem com o material da exposição e cada vez mais tem constatado quão importante é deixar que as crianças vivenciem suas experiências em equipamentos culturais, sem necessariamente haver uma intervenção direta do adulto.

Corroboro com a perspectiva de Martins (2018) ao falar do conceito de mediação, analisa que,

Levar em conta as diferentes necessidades do público com o oferecimento de diversos meios – como catálogos, materiais educativos, audioguias, jogos para a família, dispositivos específicos para grupos de surdos ou cegos, formação para aos educadores etc. – é importante e tem por objetivo facilitar o acesso e democratizar as culturas. Entretanto, para tornar a visita “uma experiência estética”, como diria Dewey, a atitude frente ao outro, frente aos objetos e ao próprio museu ou instituição cultural há de ser um convite à *aesthesis*, desarmando a anestesia que leva à indiferença. Um convite à disponibilidade e à abertura frente ao que lê e interpreta com seus próprios referenciais ampliados no diálogo e na multiplicidade de camadas de sentidos que a arte, os objetos, o patrimônio e as manifestações culturais evocam, nos espaços em que são preservados, expostos e divulgados (Martins, 2018, p.85).

No que diz respeito ao perfil das escolas e grupos que frequentam o espaço, foi destacado que o público visitante é formado principalmente por crianças de escolas privadas, reforçando que são sempre as mesmas instituições que todos os anos fazem visitas à exposição, entretanto, existem escolas públicas que também visitam o espaço (Diário de Campo, 05/2019).

Em sua análise acerca das visitas realizadas a centros culturais por grupos de escolares a profissional entende que não se trata de projetos das escolas, sejam elas públicas ou privadas, mas sim de projetos dos professores que antes já frequentavam ou que já conheciam esses lugares e que agora, como profissionais da educação, proporcionam a seus alunos esta experiência cultural.

“Os espaços culturais não são frequentados porque a escola ou a instituição acha importante, mas sempre por um projeto que passa pela experiência pessoal do professor” (Diário de Campo, 05/2019). Esta é uma questão apontada por Carvalho (2016) de que muitas das visitas realizadas pelas escolas aos espaços culturais são fruto de projetos de alguns professores e não da escola como um todo.

Foi destacado que a exposição tem recebido estudantes das diferentes etapas e níveis de ensino, isto é, desde a Educação Infantil até o ensino superior, mas que considera que os cursos de licenciatura da UFAL, especialmente o curso de Pedagogia, têm aproveitado o espaço de forma bastante tímida e que o mesmo é mais frequentado por turmas dos cursos de Arte, Arquitetura e Design. A pedagoga ainda comentou que ainda fica espantada pelo fato de o curso de História não visitar o Instituto (Diário de Campo, 05/2019).

Esse estranhamento me remeteu às reflexões de Almeida (2010) sobre a formação cultural de professores/as quando assim a autora questiona: que potência a arte e a experiência estética têm para desacomodar, desalojar certezas de docentes de Arte, Matemática, Português, Pedagogia, História ou qualquer outra área? (Almeida, 2010, p.26).

Carvalho (2005), a partir de uma leitura benjaminiana, auxilia na compreensão dessa questão ao refletir que o “empobrecimento da experiência está presente também no processo de formação de professores, é preciso pensar alternativas para que futuros professores se percebam como sujeitos construtores de sua prática” (2005, p.134).

Almeida (2010) entende que,

É necessário que os currículos de formação docente deem mais atenção a práticas estéticas, culturais e de criação. Enfim, se a escola é instrumento poderoso para formar o gosto e estimular a apreciação e o uso de bens simbólicos de forma duradoura e estável, então, é urgente uma revisão curricular da formação magisterial e políticas públicas para formação cultural e estética de docentes atuantes na educação básica do Brasil. Não uma “política de eventos”, mas uma política que crie um programa educativo a ser desenvolvido em longo prazo e abarque educação

escolar, estudos superiores e formação continuada; um programa em que as instituições formadoras sejam espaços não só de produção e difusão cultural, como também — e sobretudo — de mediação cultural; um programa em que — dadas as condições atuais de trabalho e salário de professores e professoras — haja uma democracia cultural que lhes possibilite consumir outros bens culturais além dos que são oferecidos pela indústria cultural (Almeida, 2010, p.19).

Quando indagada sobre como concebe o lugar da criança de 0 a 5 anos em espaços de exposição como aquele, a pedagoga do Iphan expôs que “antes as turmas de Educação Infantil não frequentavam museus e que por volta dos anos de 2005/2006 é que começaram a frequentar esses espaços culturais, porém, nos dias atuais a presença dessas turmas ainda está muita aquém do que poderia ser considerado o ideal” (Diário de Campo, 05/2019).

Somente a partir da Constituição de 1988 é que a criança menor de 6 anos passa à condição de cidadã, entende-se que o caminho até então trilhado pela Educação Infantil tem sido o de abrir espaços, romper com concepções adultocêntricas acerca do potencial infantil, compreender que a criança desde muito pequena é capaz de se expressar por meio de diferentes linguagens e, para que tenha suas capacidades desenvolvidas é preciso vivenciar experiências múltiplas e em contextos diversificados.

Assim, considero que os equipamentos culturais são espaços propícios à construção de novas subjetividades potencializadores de experiências estéticas as mais intensas e diversas. Entretanto, é sabido que estes espaços ainda não foram conquistados e ocupados de forma plena pelas crianças pequenas, especialmente por aquelas pertencentes às camadas mais pobres da sociedade.

São muitas as barreiras a serem transpostas e que este é apenas um dentre tantos outros desafios que as Instituições de Educação Infantil precisam enfrentar tanto no plano das políticas quanto das práticas que se realizam no interior de creches e pré-escolas.

Por fim, o que foi possível encontrar nos espaços culturais acerca da presença de crianças da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Maceió? Posso afirmar que há registro oficial que indique a passagem desse público específico pelas instituições culturais, embora alguns profissionais tenham declarado genericamente que recebem crianças.

Quando buscava situar ou explicitar a faixa etária do público ao qual estava me referindo percebia que não estávamos tratando do mesmo grupo etário, ou seja, que as crianças das quais meus interlocutores falavam são aquelas oriundas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, demonstrando que as crianças menores de 6 anos mais uma vez são invisibilizadas nas ações culturais de alguns espaços, apesar da ressalva de que a programação oferecida atendia a todos os públicos.

5

O desejo do encontro com a formação cultural das crianças da Educação Infantil no Município de Maceió/AL

A possibilidade criadora para que cada um de nós se torne um co-participante de Shakespeare em suas tragédias e de Beethoven em suas sinfonias é o indicador mais nítido de que em cada um de nós existem um Shakespeare e um Beethoven (Vigotski, 2010, p.363).

Como em todo processo investigativo, o caráter desta pesquisa requer uma análise cuidadosa dos dados coletados, pois a compreensão das políticas públicas voltadas para as infâncias e dos fios que compõem o tecido das práticas educativas, sejam elas realizadas em outros espaços de educação não formal, implica em uma percepção para além das ações explícitas dos atores sociais envolvidos.

Assim, compartilha-se da ideia de Freire (2008, p.87) de que “se a criança não se forma mais apenas dentro da instituição escolar, as experiências vivenciadas fora da escola devem ser percebidas, investigadas, entendidas também como formação”.

De acordo com o que já foi enunciado no capítulo dedicado à metodologia, foram realizadas entrevistas em dez Instituições⁴⁰ que cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, envolvendo um total de treze profissionais, entre gestoras, professoras e coordenadoras pedagógicas. Também entrevistei dois profissionais responsáveis pela formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Maceió⁴¹. As entrevistas foram realizadas no período de julho a dezembro de 2019, nos espaços de trabalho dos entrevistados.

Nas páginas a seguir serão apresentadas as Instituições e os sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como as análises provenientes das entrevistas realizadas.

5.1

Apresentação das Instituições pesquisadas⁴²

Neste item serão apresentadas as Instituições de Educação Infantil participantes da pesquisa como também os responsáveis pela formação continuada

40 Em algumas Instituições foi possível realizar entrevista coletiva, envolvendo até 03 pessoas, desse modo, a pesquisa contou com um total de 13 profissionais dos CMEIs.

41 Os dois profissionais entrevistados respondem pela formação continuada na área de Arte.

42A ordem em que as Instituições de Educação Infantil aparecem no texto segue o critério da data e horário em que cada entrevista foi realizada.

de professores da SEMED que concederam entrevista e, mais adiante, analisarei os dados coletados.

Deve-se enfatizar que tanto as Instituições quanto as profissionais⁴³ dos CMEIs – professoras, gestoras e coordenadoras – assumem, no âmbito deste trabalho, nomes fictícios, em alguns casos, extraí os nomes das Instituições de palavras que se destacaram em seus relatos e em outros solicitei da profissional que fizesse a escolha. O mesmo procedimento foi adotado com as entrevistadas, escolhi nomes aleatórios para algumas e solicitei a outras que fizessem a escolha.

Quadro 06 - Apresentação das Participantes da Pesquisa

Entrevistadas	Formação	Função	Tempo	
			Magistério	Instituição
Lourdes	Pedagoga e Mestre em Educação	Coordenadora	18	03
Rosa	Pedagoga e Especialista em Gestão Escolar	Gestora	18	10
Isabel	Pedagoga	Coordenadora	28	11
Cláudia	Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia	Professora	14	01
Carla	Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia	Professora	25	04 meses
Ivanise	Pedagoga	Coordenadora	16	06
Andreia	Pedagoga e Mestre em Educação	Gestora	17	02
Maiara	Pedagoga e Especialista em Educação Infantil	Gestora	20	15
Lorena	Pedagoga e Mestre em Educação	Coordenadora	24	08 meses
Ângela	Pedagoga e Especialista em Educação Infantil	Gestora	28	23
Clara	Licenciada em Letras e Mestre em Educação	Coordenadora	25	05 meses
Bruna	Pedagoga e Especialista em Pedagogia e Gestão de RH	Coordenadora	10	05
Luana	Pedagoga	Gestora	11	04

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

5.1.1

Centro Municipal de Educação Infantil Siderar

O Centro Municipal de Educação Infantil Siderar atende 170 crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, contudo, segundo informou a coordenadora, as famílias começam a matricular somente quando a criança está com 6 meses de vida.

⁴³Farei referência ao grupo usando o gênero feminino uma vez que todas as entrevistadas são mulheres.

O CMEI possui 8 espaços de referência, dos quais 6 funcionam em jornada de tempo integral com crianças de 0 a 3 anos, correspondendo à creche e 2 em tempo parcial, para as crianças de 4 e 5 anos, isto é, da pré-escola. Os agrupamentos obedecem a lógica da faixa etária e, para isto, o CMEI utiliza as denominações: Berçário, Maternal 1 e 2 e 1º e 2º Períodos.

É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (Brasil, 2010, p.15).

De acordo com a coordenadora, por meio de assembléia, cada sala recebe um nome que é escolhido pelas próprias crianças e suas educadoras, sendo esta uma forma de desde cedo meninas e meninos que frequentam a Instituição exercitarem sua cidadania. Esta perspectiva assumida pelo CMEI Siderar parte da premissa de que o nome do espaço é a semente da primeira proposta a ser investigada pelo grupo.

Conforme destaca Kramer (1999),

Para a educação infantil desempenhar seu papel no desenvolvimento humano e social, é preciso que a criança não seja vista como filhote ou semente, mas como cidadã criadora de cultura, o que tem implicações profundas para o trabalho em creches, pré-escolas e outros espaços, de caráter científico, artístico ou cultural [...] (p.2).

Em relação à infraestrutura, trata-se de um espaço construído para atender a função de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em contexto coletivo e extradoméstico, tendo em vista que suas instalações podem ser consideradas no plano do ideal que se deseja para trabalhar com crianças pequenas. Há uma ampla área descoberta que circunda toda a Instituição e, embora a parte de trás ainda seja completamente descampada, o espaço garante o acesso da criança ao meio natural a partir de formas variadas.

Uma vez que o desenvolvimento social é visto como uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios [...]. O espaço precisa garantir o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo. Ao mesmo tempo, o espaço é estabelecido para relacionamentos e interações dos professores, da equipe e dos pais entre eles próprios e com as crianças (Gandini, 1999, p.151).

Cada sala de referência possui uma espécie de jardim, a chamada “área adjacente” (Brasil, 2006). As crianças têm livre acesso a ela para realizar atividades sozinhas ou coletivamente. De acordo com orientações do documento intitulado “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil” (2006), do Ministério da Educação, que trata de “concepções, reforma e adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil”

Quando for possível, criar salas de atividades com área adjacente, estimulando a convivência em grupo e encorajando a interação das atividades internas e externas. Essa espécie de pátio privado, aberto, vai intermediar a relação interior-exterior, permitindo que as crianças visualizem a área externa, além de possibilitar uma série de atividades na extensão da sala. A criança pode estar participando de determinada atividade e, ao mesmo tempo, assistir e observar outras atividades externas (Brasil, 2006, p.26).

A área coberta do CMEI é ampla, aconchegante e adequada para que as crianças interajam de modo a construir experiências significativas, com vistas ao seu desenvolvimento integral. Também há um espaço descoberto que parece uma espécie de arena e que a Instituição denomina de praça e ali acontecem os encontros entre os grupos de diferentes faixas etárias em que vivenciam experiências com os quatro elementos da natureza, um dos eixos do currículo do CMEI. É um espaço de brincadeira e vivência de situações diversificadas, desde as cirandas, as brincadeiras, de comilanças, dentre outras (Diário de Campo, 07/2019).

Neste sentido, ao falar sobre como o espaço propicia a construção de conhecimento das crianças sobre o mundo, Gandini (1999) reafirma a importância que as escolas de Reggio Emilia⁴⁴ atribuem ao espaço como terceiro educador no contexto da Educação Infantil.

O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores. A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem

⁴⁴Reggio Emília é uma cidade do norte da Itália, destruída durante a Segunda Guerra Mundial, o que levou a comunidade a se mobilizar no sentido de reconstruir a cidade. Os pais entenderam que era preciso ter um espaço adequado para as crianças. Assim, as escolas foram organizadas inicialmente em locais improvisados, sendo municipalizadas somente em 1963. O sistema educacional para crianças de 3 meses a 6 anos sempre se caracterizou por ser uma comunidade de pesquisa e de intenso trabalho de formação de professores. As escolas de Reggio Emilia se tornaram visíveis aos olhos de todo o mundo quando, em 1991, a Newsweek escreveu um longo artigo destacando-a como a melhor proposta de educação do mundo para crianças pequenas. Todas as formas de representação da cultura se presentificam na proposta de Reggio Emilia: teatro, cinema, shows, concertos, exposições, etc. (EDWARDS et al, 1999, p.21).

protagonistas na construção de seu conhecimento (Gandini, 1999, p.157).

Assim como ocorre nas Escolas de Reggio Emilia, no CMEI Siderar os espaços são organizados de forma a garantir uma relação ativa com materiais diversificados, os quais são produzidos pelas próprias crianças e expostos em todos os ambientes da Instituição. Há brinquedos e outros objetos dispostos ao longo das áreas externas às salas de referência e internas com o intuito de garantir franco acesso à escolha de meninas e meninos. É um espaço muito atrativo tanto para as crianças quanto para os adultos que por ali transitam ou trabalham.

O CMEI Siderar está localizado em uma região periférica e, deste modo, tem encontrado certa dificuldade em garantir o acesso às instituições culturais no Município, fato este que só ratifica a ideia de que os equipamentos culturais enquanto instalações fixas, como: salas de cinema, arquivos públicos, museus etc., se encontram distribuídos no contexto das cidades de forma desigual, tornando maior a distância entre as populações de áreas periféricas e dificultando o acesso das crianças e de suas famílias a esses outros espaços formativos.

Quando indagada se a Instituição possuía uma proposta pedagógica e como a mesma foi construída, a coordenadora relatou que há uma proposta e que ela tem como base documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e documentos legais da Rede Municipal de Maceió, mais especificamente as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Município (2015). Foi informado também que a proposta tem como suporte de suas práticas pedagógicas Programas como o Paralapraca⁴⁵ e que o CMEI trabalha com o

45O Paralapraca é uma frente de formação de profissionais da educação infantil, realizado pela Avante – Educação e Mobilização Social, em parceria com as secretarias municipais de Educação, que visa contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças na Educação Infantil, com vistas ao seu desenvolvimento integral. Para isso, oferece formação continuada para formadores das Redes Municipais de Educação, valorizando os saberes de cada localidade e ampliando as referências teórico-práticas, a partir das orientações nacionais para o segmento. As atividades giram em torno de seis eixos: Assim se Brinca, Assim se faz Artes Visuais, Assim se faz Música, Assim se faz Literatura, Assim se Explora o Mundo e Assim se Organiza o Ambiente. O Paralapraca foi lançado em 2010 como um projeto do Programa de Educação Infantil do Instituto C&A, originalmente focado na região Nordeste. Desde então, chegou a dez municípios, em dois ciclos de implementação. No primeiro ciclo, entre 2010 e 2012, foi desenvolvido nas cidades de Campina Grande (PB), Caucaia (CE), Feira de Santana (BA), Jaboatão dos Guararapes (PE) e Teresina (PI). No segundo ciclo, que se iniciou em 2013 até 2017, abrange os municípios de Camaçari (BA), Maceió (AL), Maracanaú (CE), Natal (RN) e Olinda (PE), com resultados significativos constatados pelos processos de monitoramento e pela avaliação externa realizada pela consultoria Move Social. Disponível em: <http://paralapraca.org.br/programa/>. Acesso em: 19 de agosto 2019.

“Brincando se Aprende”, ou seja, com a proposta brincante, enquanto vertente da Pedagogia orgânica (Entrevista, Lourdes, CCS⁴⁶, 07/2019).

A Proposta pedagógica foi construída em 2016, ano em que o grupo se dedicou durante quatro meses ao estudo e construção desse documento. Considera-se que durante esse tempo o grupo teve a oportunidade de realizar estudos sistematizados sobre a proposta de Loris Malaguzzi, idealizador das Escolas de Reggio Emilia, no Norte da Itália, recorrendo também aos escritos de Emília Ferreiro, Piaget e Vigotski, partindo de uma compreensão da necessidade de fazer com que essa interlocução se efetivasse no interior da Instituição (Entrevista, Lourdes, CCS, 07/2019).

A abordagem de Reggio Emilia usa um modelo orgânico ou emergente de planejamento e implementação de currículo. [...] O professor começa com observações cuidadosas dos interesses e questões das crianças, que então são desenvolvidos em experiências concretas de aprendizagens. Através da documentação, reflexão, repetição e revisão, as crianças são guiadas para experiências mais profundas. A abordagem de projeto está baseada em um modelo integrado, ligando as experiências das crianças, construindo conexões e relacionamentos dentro do mundo das crianças que as ajudam a extrair um sentido do ambiente (Leekeenan; Nimmo, 1999, p.255).

O CMEI Siderar trabalha com atelier e seus elementos são fruto de doações tanto dos profissionais como da comunidade escolar. O espaço do atelier tem assumido o papel de laboratório, os materiais doados vão sendo também incorporados aos outros espaços da Instituição e formando o cenário que o grupo acredita retratar as concepções e práticas que nele são acionadas cotidianamente.

De acordo com Vecchi (1999, p.130), na perspectiva das escolas de Reggio Emilia,

O atelier serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenhos e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. O atelier tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre idéias didáticas ultrapassadas (Vecchi, 1999, p.130).

⁴⁶ Cordenadora do CMEI Siderar.

A coordenadora destaca que a centralidade da proposta do CMEI visa concentrar o olhar em dois aspectos, nomeados por ela de “vias intencionais”, sendo a primeira voltada para a valorização do trabalho desenvolvido pelos educadores da Educação Infantil e que atuam naquela Instituição e a segunda consiste no olhar da sociedade em geral para o protagonismo das crianças do CMEI. “Então, estamos pensando o seguinte: ter um pé firme no que já fazemos, na escuta da criança, e um pé frouxo naquilo que a criança vai direcionar para nós” (Entrevista, Lourdes, CCS, 07/2019).

Temos esse currículo que é formado pela proposta brincante, [...] por exemplo, aqui na praça, fazemos ciranda, não fazemos ensaios com as crianças para mostrar às famílias. Trazemos a melodia, como agora no São João [...] para que ele conheça esse regionalismo em que está imerso, tirando mais esse palco dessas músicas que ouvimos por aí e que eles já têm em casa. (Entrevista, Lourdes, CCS, 07/2019).

Durante a entrevista, a coordenadora Lourdes lembrou que no dia anterior a minha ida ao CMEI, a Fundação Itaú havia visitado a Instituição para filmar as crianças brincando (com a autorização das famílias) e realizar entrevistas com as profissionais. O material, segundo foi informado, será utilizado em um Curso de Pós-Graduação em EAD.

5.1.2

Centro Municipal de Educação Infantil Espaço Cultura

O Centro Municipal de Educação Infantil Espaço Cultura foi construído nos anos de 1970 do século XX para atender crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

As placas aqui são de Ensino Fundamental, porque na década de 1970 os CMEIs, que na verdade eram escolas de Educação Infantil, não eram ligados à Educação, eram ligados à Assistência Social. Então, a Assistência Social [...] não tinha essa preocupação pedagógica que existe atualmente [...] (Entrevista Rosa, DCEC⁴⁷, 07/2019).

Como argumento para justificar a ausência das marcas que possam identificar quando exatamente a Instituição começou a atender crianças menores de 7 anos, a diretora Rosa recorre às origens da Educação Infantil e destaca sua vinculação inicial à Secretaria de Assistência Social e não à Educação.

⁴⁷ Diretora do CMEI Espaço Cultura.

Educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro (Didonet, 2011, p.13).

A Instituição pesquisada está localizada no meio de uma praça que apresenta uma série de problemas, embora a Direção entenda que a praça poderia se constituir em mais um espaço de desenvolvimento da cultura, ela não tem assumido essa finalidade, “pelo contrário, tem se tornado um depósito de lixo para a população que reside em seu entorno, em especial, os pequenos empresários da região” (Entrevista, Rosa, DCEC, 07/2019). A entrevistada se encarregou de esclarecer que não é a comunidade escolar que coloca lixo na praça, pois as famílias das crianças residem em grotas um pouco distantes da Instituição. A respeito das grotas, Lobo et al (2018), esclarecem que,

Em território maceioense, os assentamentos precários ocupam, em sua maioria, vales que intercalam as formações de tabuleiro sobre as quais é edificada a habitação formal, e recebem, popularmente, a denominação de “grotas”. De acordo com estudos recentes da Organização das Nações Unidas, estima-se que existam cerca de 250 mil pessoas habitando pelo menos 76 grotas na cidade de Maceió, espaços nos quais destacam-se os índices elevados de violência e pobreza. Esses espaços caracterizam-se pela presença predominante de casas geminadas de um ou dois pavimentos entre as quais se configuram passagens e escadarias pouco acessíveis para a circulação de pessoas (Lobo et al, 2018, p.1).

Com a finalidade de chamar a atenção da comunidade do seu entorno, o CMEI realizou campanhas em que as crianças produziram panfletos e saíram pela praça distribuindo para a população, contudo, tal iniciativa parece não ter surtido o efeito que se desejava, isto é, de sensibilizar e conscientizar a população da importância de preservar o meio e, principalmente, de perceber aquele espaço de convivência, de entretenimento, lazer e de experiências com a cultura no Bairro. Neste sentido, Gomes (2009) considera que,

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas [...] presentes nos contextos escolares e não escolares (2009, p.15).

“Em 2018, o projeto da semana da criança teve como tema o meio ambiente cujo objetivo consistia em despertar nas crianças o cuidado com a natureza”

(Entrevista, Rosa, DCEC, 07/2019). O CMEI compreende que se trata de um trabalho que é preciso começar de casa e que a praça seria o espaço privilegiado para a intervenção dos diferentes atores que fazem parte da comunidade escolar e do seu entorno. Para isto, foi realizada uma parceria com o Instituto do Meio Ambiente – IMA – no sentido de fazer um jardim, porém, os cuidados com a área têm sido uma preocupação única e exclusiva do CMEI, como aparar a grama, tirar as fezes de animais, varrer, entre outras formas de cuidado.

A Instituição atende um quantitativo de 207 crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, distribuídas em 6 salas por turno e com as seguintes denominações: Maternal e 1º e 2º Períodos. A jornada é parcial para todas as crianças. Em relação à proposta pedagógica, a diretora relatou que em 2013 a Rede Municipal adotou o projeto Paralapraca e a Instituição foi contemplada e, apesar de no início as professoras se mostrarem reticentes, “depois perceberam que não tinha nenhuma novidade, que elas já faziam aquilo que o Paralapraca orientava, o que realmente precisavam era exercitar o registro, ou seja, documentar e fundamentar suas práticas” (Entrevista, Rosa, DCEC, 07/2019).

Segundo consta no documento das “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió” (2015), na época em que a Prefeitura e a Universidade Federal de Alagoas formalizavam parceria para a elaboração do referido documento,

A rede municipal de educação infantil de Maceió estava sendo contemplada pelo projeto Paralapraca, em 30 das 55 instituições, com duas frentes de ação que tiveram início no segundo semestre de 2013: a formação continuada dos coordenadores pedagógicos e equipe técnica e o fortalecimento dos coordenadores pedagógicos como formadores nas instituições; e a distribuição de um acervo de materiais para crianças e professores (Maceió, 2015, p.25).

Pensar o que é específico no trabalho que se desenvolve no interior das práticas pedagógicas na Educação Infantil ainda se constitui um desafio para os profissionais que atuam nessa primeira etapa da educação básica.

Para Kramer (2006)

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia que deixar de ser criança). Reconhecemos o que específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura.

Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas (Kramer, 2006, p.15).

Professores e crianças sofrem diariamente as pressões sociais, seja por parte das famílias, seja de professores dos Anos Iniciais de Ensino Fundamental, que o processo de alfabetização se realize nesse momento específico da vida das crianças, o que gera insegurança e mobiliza dúvidas e des/conhecimentos sobre qual é de fato a finalidade da Educação Infantil.

Ao buscar assegurar em seu projeto político pedagógico e, conseqüentemente, em suas práticas cotidianas as demandas do momento atual que as crianças estão vivendo por meio da escuta atenta, de um olhar sensível, de um conhecimento mais apurado sobre quem são as crianças e quais são suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem, certamente que a Educação Infantil estará respeitando as infâncias e cumprindo sua função sócio-política e pedagógica, o que se refletirá em processos educativos voltados para a formação desse sujeito em sua inteireza.

Assim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil orienta que,

As crianças devem, desde pequenas, ser instigadas a observar fenômenos, relatar acontecimentos, formular hipóteses, prever resultados para experimentos, conhecer diferentes contextos históricos e sociais, tentar localizá-los no espaço e no tempo. Podem também trocar ideias e informações, debatê-las, confrontá-las, distingui-las e representá-las, aprendendo, aos poucos, como se produz um conhecimento novo ou por que as ideias mudam ou permanecem (Brasil, 1998, p.172).

A diretora Rosa comenta que,

Uma coisa boa do município é essa questão do curso de formação dos professores do segundo período junto com os do primeiro ano do Ensino Fundamental, que é a transição, porque eles cobram muito de nós, mas eles precisam também entender que nós não temos esse caráter formativo de alfabetizar. Esse caráter não é nosso (Entrevista, Rosa, DCEC, 07/2019).

“O discurso [...] tem capacidade de (re) significar o já dito e instituir uma nova memória discursiva” (Cavalcante, 2007, p.35). Entendo que o relato da diretora evoca outros discursos que apontam para uma ausência de clareza acerca da identidade da Educação Infantil por parte de outros atores envolvidos na formação da criança pequena, inclusive de profissionais das demais etapas da educação. Neste sentido, recorro a Britto (2005) quando afirma que,

O desafio da educação infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras, e sim o de oferecer condições para que as crianças possam se desenvolver como pessoas plenas e de direito e, dessa maneira, poder participar criticamente da sociedade de cultura escrita. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença (Britto, 2005, p.20).

A gestora desabafou que, apesar de tentar fazer uma página na internet para compartilhar com a comunidade escolar e maceioense as ações que são desenvolvidas pela Instituição, encontrou uma grande resistência por parte das famílias no tocante à autorização das imagens das crianças. Contudo, lembrou que uma equipe do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – fez um estudo sobre a Educação Infantil em Maceió e selecionou a Instituição para entrevistar as famílias e fazer registros fotográficos das crianças, o que resultaria no lançamento de um livro em que as fotos das crianças seriam apresentadas e este episódio tornou viável a autorização.

Na pesquisa com as mães, a equipe buscou entender qual era o nível de satisfação delas acerca do espaço; da tarefa que ele assume na educação das crianças, ou seja, se se tratava somente de um lugar para deixar os filhos ou se realmente elas aprendiam. A diretora relatou que as mães, de certa forma, se mostraram satisfeitas, inclusive, expuseram que tinham uma ideia equivocada de que os filhos não iriam fazer nada na Instituição, mas para a surpresa delas quando os filhos e filhas voltavam para casa pediam para que elas lessem para eles e que isto, para a diretora, refletia as ações realizadas por meio de um projeto da Instituição de formar leitores e garantir uma participação mais efetiva das famílias nesse processo, em que as crianças levam livros para suas casas, porém, como muitas não sabem ler, as próprias crianças se encarregam de fazer a leitura recorrendo às imagens.

5.1.3

Centro Municipal de Educação Infantil Espaço Saber

O Centro Municipal de Educação Infantil Espaço Saber foi fundado nos anos 2000 e está localizado na parte baixa da cidade de Maceió. A Instituição atende 129 crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, assim agrupadas: Maternal 2 e 1º e 2º Períodos. Segundo a coordenadora do CMEI, existe uma proposta pedagógica, porém, ela está sendo revisada com a participação da gestão, dos professores e da

comunidade escolar, visando assim atender às Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino (Entrevista, Isabel, CCES⁴⁸, 06/2019).

Em relação às instalações físicas, o prédio em que a Instituição funciona não foi construído para ser uma escola, mas sim uma residência e, desse modo, o espaço foi adaptado para assumir essa outra função, isto é, para atender crianças da Educação Infantil (Diário de Campo, 07/2019).

As salas são muito pequenas, sem iluminação e ventilação naturais e o espaço de circulação entre elas e os demais ambientes parece não oferecer saídas. Confesso ter sentido falta de rotas de fuga... fuga em sentido duplo... também enquanto viagem, devaneio, imaginação, contemplação... Talvez uma janela que permitisse olhar para fora, que possibilitasse contemplar a luz do Sol escaldante, o brilho e as cores presentes no mundo ou mesmo e, por alguns momentos, seus tons acinzentados, os pingos de chuva, o tempo fechado (Diário de Campo, 07/2019).

O único pátio que existe no CMEI fica na entrada da Instituição, é cimentado, o que distancia ainda mais as crianças do contato direto com elementos da natureza, como areia, plantas, pedras, gravetos etc., embora exista uma pequena árvore compondo aquele cenário, a mesma está cercada por cimento. Durante as atividades coletivas realizadas no pátio, algumas mesas e cadeiras são empilhadas para que as crianças possam ter mais espaço para brincar. O lugar é utilizado para acolher as crianças em diferentes situações, como refeitório, na hora do recreio, em ocasiões em que alguns grupos desenvolvem atividades coletivas e outras.

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos (Brasil, 1998, p.68).

Devido à precariedade de sua infraestrutura, entende-se que acolher as crianças de forma segura torna-se um desafio gigantesco para a equipe do CMEI, tendo em vista que a criança pequena precisa de espaços que garantam proteção, segurança, higiene e, conseqüentemente, seu bem estar, possibilitando movimentar-

⁴⁸ Coordenador Isabel do CMEI Espaço Saber.

se com tranquilidade e segurança, explorar o espaço, seus objetos, levantar e testar suas hipóteses, fazer descobertas, se desenvolver e aprender.

Como orienta o documento Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006, p.21), “a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil”.

5.1.4 Creche Escola Criança Potente

A Creche Escola Criança Potente, segundo informações colhidas informalmente por meio de funcionários antigos lotados na Instituição, foi fundada nos anos de 1980.

A Instituição atende atualmente 130 crianças de 2 anos completos até 5 anos e 11 meses, como determina a legislação. Possui 4 salas de referência e funciona nos dois turnos com jornada parcial. Os agrupamentos são formados considerando as faixas etárias: Maternal 1 e 2 e 1º e 2º Períodos. Os espaços são bastante restritos, uma única sala é utilizada pelas professoras, direção, coordenação e secretaria escolar. Nos momentos de planejamento ou formação de professores⁴⁹, o grupo se dirige para uma das salas de referência para desenvolver suas atividades.

A proposta pedagógica é referendada pelas Orientações Curriculares para a EI do Município de Maceió; pela LDB 9394/96; pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, atualmente, pela BNCC. O CMEI está estudando os campos de experiências e os direitos de aprendizagem e tem buscado colocar em prática as discussões com as quais já vêm dialogando nas formações oferecidas pela Secretaria em relação à Base Nacional Comum Curricular (Entrevista, Ivanise, CCCP, 06/2019).

A Coordenadora pedagógica foi enfática ao afirmar que as práticas desenvolvidas no interior da Instituição coadunam com o que preconiza o artigo 9º das Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que assim define, a saber:

⁴⁹ A Instituição é um dos espaços em que a formação continuada da SEMED acontece e comporta professores de outros CMEIs da região.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (Brasil, 2010).

O CMEI possui 04 espaçosas salas de referência, todas com banheiro; mesas e cadeiras parecem se constituir em parte secundária do ambiente, uma vez que este é composto por uma grande variedade de materiais e organizado por áreas de interesse, garantindo que as crianças possam vivenciar e ampliar suas experiências corpóreas, afetivas, psicológicas, cognitivas etc.

Há um espaço externo no qual se encontra uma horta e, apesar de ser um espaço aberto, as crianças utilizam apenas o pátio coberto que é cimentado e fica na entrada da Instituição. Entendo que a área descampada precisa ser ocupada pelas crianças e adultos que ali convivem por um período de quatro horas diárias. É preciso lançar um olhar junto com as crianças para aquele lugar e projetar diferentes possibilidades de torná-lo campo de vivências e de múltiplas experiências, com a construção de um lugar para criação de animais, chuveirões, plantação de árvores, flores, frutas, construção de palcos, de áreas com brinquedos estruturados e não estruturados, circuitos, bancos de areia, balanços, enfim, há um espaço potencialmente rico que pode se transformar em lugar de convivência, de interações e de brincadeiras em que as crianças possam explorar mais intensamente e desenvolver sua expressividade, criatividade, imaginação e sua cultura lúdica.

5.1.5

Centro Municipal de Educação Infantil Cantantes

O Centro Municipal de Educação Infantil Cantantes tem 20 anos de existência. Está localizado na parte baixa da cidade. Possui 8 salas de referência, das quais 2 têm banheiro. O CMEI funciona durante os dois turnos, atendendo 126 crianças, 6 turmas em tempo integral e 2 com jornada parcial. A faixa etária das crianças matriculadas é de 2 a 5 anos e 11 meses e os agrupamentos compreendem turmas de maternal 1 e 2, 1º e 2º períodos. As salas são pequenas, possuem janelões (exceto uma), o que garante iluminação natural. Há a sala do sono, onde é possível encontrar vários colchonetes e 2 aparelhos de ar condicionado, comprados pela Instituição (Diário de Campo, 12/2019).

O prédio foi construído para ser uma residência e, sendo assim, sofreu adaptações para funcionar como espaço coletivo de educação de crianças pequenas. Há um espaço com mesas e cadeiras onde funciona o refeitório e como extensão tem também uma área aberta com plantas e algumas pequenas árvores.

Próximo à porta que dá acesso às salas de referência tem um pequeno pátio coberto e no seu entorno encontra-se um espaço verde bastante arejado e um cantinho com chuveiros. No interior da antiga casa o espaço é apertado, não tem sala de professores nem da coordenação pedagógica. No encontro entre algumas salas há uma área com uma mesa que é usada para diferentes fins pela equipe gestora e pedagógica, e também são encontradas caixas com diversos materiais utilizados pelas professoras nas atividades realizadas com as crianças, além de armários e arquivos com documentos da Instituição.

Embora os espaços sejam pequenos, é perceptível o esforço da equipe do CMEI em fazer dos pequenos corredores, portas das salas e murais lugares marcados pela presença das produções infantis, proporcionando uma relação mais estreita das crianças entre si, com os adultos, e com as práticas que se efetivam naquele espaço. “Em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam” (Edwards et al, 1999, p. 73).

A proposta pedagógica da Instituição foi elaborada com a participação dos professores, funcionários e comunidade escolar e está baseada nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Município de Maceió. De acordo com a entrevistada, em suas práticas pedagógicas a ênfase recai sobre “o brincar” (Entrevista, Lorena, CCC⁵⁰, 09/2019).

A entrevista foi realizada com uma das gestoras e com a coordenadora pedagógica da Instituição que escolheram o nome fictício da Instituição justificando que as pessoas ali gostam muito de cantar (Diário de Campo, 12/2019).

5.1.6

Centro Municipal de Educação Infantil Nosso Quintal

O Centro Municipal de Educação Infantil Nosso Quintal foi inaugurado nos anos de 2000. Atende 144 crianças, sendo 02 turmas em período integral: o berçário,

⁵⁰ Coordenadora do CMEI Cantantes.

com 08 crianças e o maternal I, com 16. A faixa etária das crianças matriculadas é de 0 a 5 anos e 11 meses e os agrupamentos compreendem turmas de Berçário, Maternal 1 e 2, 1º e 2º Períodos.

A proposta pedagógica ainda se encontra em fase de materialização, considerando o movimento de discussão das Orientações Curriculares da SEMED, bem como do estudo a respeito dos campos de experiência abordados pela BNCC (Entrevista, Andreia, DCNQ⁵¹, 08/2019).

A Instituição foi projetada de modo a se constituir em um espaço que favorece em sua inteireza que as crianças possam se utilizar de movimentos e ações peculiares às necessidades corpóreas da faixa etária atendida, garantindo que vivenciem os eixos expressos nas DCNEIs para as propostas pedagógicas na Educação Infantil, isto é, as interações e brincadeiras. Há um contato direto com o meio natural, inclusive, existe um espaço de horta do qual as próprias crianças cuidam, plantando e cultivando frutas e legumes, bem como algumas plantas medicinais. “Lá atrás temos um quintal onde brincamos de boca de forno” (Entrevista, Andreia, DCNQ, 09/2019).

O espaço ao qual se refere a diretora possui um galinheiro, tartarugas e outros animais. Diariamente, no momento do desjejum, esses animais são alimentados pelas crianças: “elas já comem perto dos bichos porque depois podem alimentá-los com o que sobra daquilo que consumiram” (Entrevista, Andreia, DCNQ, 09/2019).

De acordo com a gestora,

Algumas crianças ingressam ainda muito acanhadas, ainda muito inseguras e por meio de um trabalho com a música, brincadeiras populares, adivinhações, rodas de conversa, se constroem oportunidades para que elas crianças possam se manifestar e, desse modo, começam a se abrir um pouco para acolher esse universo cultural e artístico (Entrevista, Andreia, DCNQ, 09/2019).

Embora exista uma proximidade do CMEI com o Centro da cidade, isso não tem contribuído para que o alto índice de desemprego de pais e mães seja uma difícil realidade enfrentada pela comunidade. As crianças daquela região convivem com a ausência de políticas públicas que assegurem direitos básicos. São vulneráveis em todos os aspectos: social, moral, psicológico, material, afetivo etc. “Temos um alto

⁵¹ Diretora do CMEI Nosso Quintal.

índice de desemprego. Aqui é visível o turno em que há mais pais trabalhando. [...] Tem muita gente que tem bolsa família” (Entrevista, Andreia, DCNQ, 09/2019).

O fato de a Instituição se encontrar localizada em uma região bastante depauperada tem mostrado como as demandas e necessidades primeiras das crianças das camadas mais pobres vêm sendo negligenciadas pelo poder público em Maceió.

A gestora relatou que através de um projeto sobre a Lagoa Mundaú, a Instituição percebeu que aquelas crianças não sabiam sequer o nome da lagoa que margeia suas casas, o que indica, a meu ver, o degradante estado de brutalização em que essas crianças e suas famílias vivem.

5.1.7

Centro Municipal de Educação Infantil Parque Infantil

O Centro Municipal de Educação Infantil Parque Infantil foi fundado em meados dos anos de 1990 e está localizado no meio de uma praça. Atualmente atende um quantitativo de 86 crianças na faixa etária de 3 a 5 anos. Possui 3 salas de referência e agrupa as crianças segundo a faixa etária em: Maternal 2 e 1º e 2º Períodos.

Os espaços da Instituição são muito atraentes e aconchegantes. É um ambiente rodeado de verde, onde podem ser encontrados materiais diversificados, dispostos tanto nas áreas externa quanto interna, como banco de areia e brinquedos estruturados e não estruturados, espelhos, entre outros. As paredes são marcadas pelas produções das crianças (Diário de Campo, 09/2019).

A praça na qual a Instituição se encontra é bastante arborizada, tem quadra de futebol cercada, áreas com bancos de areia, diversos espaços com brinquedos fixos, como: escorrega, gangorras, balanços, circuitos feitos com pneus, entre outros.

Devido a sua proximidade com o Centro da cidade, muitas famílias que trabalham em lojas do comércio pleiteiam uma vaga no CMEI, por trazer certa comodidade e também pelo fato de a Instituição ser reconhecida pelo trabalho que desenvolve.

O contato das crianças com os elementos da natureza é uma realidade presente na Instituição, desde a relação que mantêm com o ambiente da praça como com o projeto de organização e cultivo de plantas e legumes e de fruteiras, o que

ocorre em um espaço aparentemente pequeno, mas que se tornou um lugar que as crianças gostam de estar e de cuidar, desse modo, a atuação e envolvimento das crianças e adultos marca fortemente aquele lugar (Diário de Campo, 09/2019).

No que concerne à proposta pedagógica do CMEI, a diretora informou que o grupo está vivenciando todo um processo de discussão e de reavaliação para revisar e atualizar o documento, buscando com isso se adequar às orientações da proposta curricular do município, construída de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Entrevista, Ângela, DCPI, 09/2019).

O documento do MEC intitulado “Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 2009, p.18) aborda que no contexto da creche e da pré-escola, meninas e meninos têm o direito de estar em contato com a natureza, o que acontece quando os adultos garantem momentos em que as crianças possam brincar com água, com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza.

O documento orienta também que sempre que possível deve-se levar as crianças para passear ao ar livre, que elas devem ser incentivadas a observar e respeitar os animais. Outro ponto destacado diz respeito ao direito da criança de poder olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes, como também oportunizar momento de visitação a parques, praças e jardins zoológicos (p.18).

5.1.8

Creche Escola Santa Lagoa

A Creche Escola Santa Lagoa foi fundada nos anos 2000 e atende 80 crianças na faixa etária de 1 a 5 anos de idade. Possui 6 espaçosas salas de referência, das quais 4 são atendidas em período integral, ou seja, as crianças na faixa etária da creche: o berçário, maternal I e 2. Há também uma sala do sono com colchonetes e ventiladores. Os banheiros das crianças possuem uma parte com chuveiros, outra com os sanitários e um espaço reservado para as pias (para escovação e higienização das mãos), todos adequados ao tamanho das crianças e também adaptados para crianças com mobilidade reduzida. O CMEI conta também com um espaço para refeitório, composto por mobiliário que respeita a estatura das crianças.

A meu ver, por serem grandes, as salas tem muito espaço ocioso e com pouquíssimo material ou mobiliário. Neste sentido, Horn (2004) analisa que

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica (2004, p.15).

Assim, entende-se que desde a forma como o mobiliário é disposto na sala, como livros, brinquedos e outros materiais são disponibilizados ao grupo de crianças, até a forma como as produções infantis são expostas nos murais e paredes da Instituição e da sala expressa a concepção de criança e de infância com a qual se partilha e, conseqüentemente, de como se constroem espaços de interações, relações e de desenvolvimento e aprendizagens individuais e coletivas.

Acredito que a Instituição precisa voltar seu olhar para a organização desses espaços de modo a proporcionar interações qualitativas entre as crianças e seus pares, oferecendo um ambiente acolhedor, aconchegante e seguro em que os pequenos possam dispor de materiais diversificados que agucem a curiosidade e a imaginação, sustentadas em experiências que garantam a construção de sua autonomia e identidade.

A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico. Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à idéia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio (Brasil, 2006, p.28).

Logo após o portão de acesso ao interior da Instituição, do lado esquerdo há um pátio grande coberto e na parte descoberta pode ser encontrado um espaço com alguns brinquedos em plástico, sendo estes bastante disputados pelas crianças, há também um grande banco de areia que está sem utilização. Também analiso que aquela área tem grande potencial para se tornar espaço de convivência, de brincadeiras e que é possível pensar diferentes possibilidades de ampliação das experiências de encontros entre as crianças e dessas com os adultos.

A coordenadora informou que a Instituição utiliza alguns critérios internos para agrupar as crianças, adotando assim a seguinte estratégia: “Berçário A, para

crianças de 1 ano; Berçário B, para as crianças de 1 ano e ‘alguns meses’, considerando suas conquistas, como andar, falar, entre outras” (Entrevista, Clara, CCSL⁵², 09/2019).

O CMEI tem uma proposta pedagógica, mas existe um movimento por parte do grupo como um todo para proceder a sua revisão, principalmente pelo fato de que a formação continuada da SEMED vem discutindo os campos de experiência a partir das orientações expressas na BNCC, requerendo um redimensionamento e, conseqüentemente, atualização do referido documento (Entrevista, Clara, CCSL, 09/2019).

De acordo com a coordenadora pedagógica, um grupo de mães pleiteou para que em 2020 as crianças do 1º período também possam ser atendidas em tempo integral, tendo em vista que elas trabalham e não têm com quem deixar os filhos (Diário de Campo, 12/2019).

É importante que as Instituições de Educação Infantil construam espaços de discussão e reflexão junto à comunidade atendida, no sentido esclarecer o que preceitua a legislação brasileira quando trata do direito da criança à educação em espaços coletivos e extradoméstivos, como também de pensar coletivamente estratégias que atendam as demandas das crianças e de suas famílias. Nunes et al (2011) ao tratar sobre a nova base conceitual e jurídica para a educação infantil, esclarecem que

O direito da criança à educação infantil é solidário ao *direito dos pais trabalhadores* (não mais apenas da mulher), à educação de seus filhos e dependentes (além dos filhos biológicos, são incluídos os adotivos ou que estão sob sua guarda), durante todo o período que antecede a escolarização compulsória, isto é, do nascimento aos 6 anos de idade (não mais apenas no período da amamentação, como preconizava a CLT) (Nunes et al, 2011, p.31).

5.1.9 Núcleo Universo da Criança

O Núcleo de Educação Infantil Universo da Criança é vinculado a uma Universidade pública e atende crianças na faixa etária de 2 a 5 anos e 11 meses. Assim, atende uma média de 16 crianças em cada uma das 3 salas da creche e 20 crianças em cada uma das 2 salas de pré-escola.

⁵² Coordenadora do CMEI Santa Lagoa.

A Unidade conta atualmente com um quantitativo de 83 crianças, filhos e filhas de servidores e servidoras, de estudantes e também de famílias moradoras de comunidades do entorno da Universidade. Embora a jornada de tempo para todas as crianças seja integral, a coordenadora informou que algumas famílias optam pela jornada parcial (Entrevista, Bruna, CNUC⁵³, 09/2019).

O espaço conta com 6 salas de referência, 1 sala de professores, 1 sala da gestão, cozinha, biblioteca, sala de secretaria, refeitório, despensa, um pátio coberto e uma área descoberta com brinquedos, banheiros adequados ao tamanho das crianças e uma parte com chuveiros.

A Instituição, que tem suas origens na década de 1980, nasceu com o objetivo de atender as mulheres-mães servidoras da Universidade por meio da Associação de Servidores, cujas mães necessitavam de um espaço que atendesse seus filhos e filhas. Contudo, seguindo o movimento nacional de luta por políticas públicas voltadas para a criança menor de 6 anos e dentre elas a garantia de oferta de uma Educação Infantil que rompesse com uma perspectiva meramente assistencialista, nos anos de 1990 a Universidade assumiu a responsabilidade pela Unidade e, por meio de parceria com a Prefeitura de Maceió, mais especificamente com a SEMED, recebeu professores e auxiliares de sala para atuar na Unidade de Educação Infantil.

Somente em 2014 o Núcleo Universo da Criança foi integrado ao Centro de Educação da Universidade, o que tornou possível a realização do primeiro concurso público para professores efetivos, contudo, ainda encontram-se atuando na Instituição, servidores municipais e terceirizados.

Em relação à proposta pedagógica, a coordenadora relatou que recentemente foi aprovado um livro que contará um pouco da história da Instituição e que um dos capítulos trata da relação da proposta pedagógica instituída e da proposta pedagógica escrita. Neste sentido, há uma proposta pedagógica que data do ano de 2009, mas que precisa ser reformulada e revisada, contudo, o grupo de professoras efetivas constatou que não havia um regimento interno da Unidade, assim, a proposta atual precisa ser revista, primeiro pelo fato de ter caducado e, segundo, porque os objetivos nela expressos não correspondem àqueles propostos pelas DCNEIs, estando seus objetivos voltados mais para o Ensino Fundamental.

⁵³ Coordenadora do Núcleo Universo da Criança.

A equipe tem se dedicado de forma mais efetiva à elaboração do Regimento Interno da Instituição, mas, paralelamente, já existe um movimento em torno da construção da proposta pedagógica e, para isto, foi realizada a aplicação dos indicadores de qualidade, buscando sensibilizar a comunidade interna e externa sobre a importância de um projeto político pedagógico. Ambos os documentos passarão pelos Órgãos Colegiados da Universidade para apreciação e aprovação.

Parte-se da premissa de que a Instituição possui uma proposta pedagógica que, nas palavras da coordenadora, é a proposta instituída, isto é, aquela se revela por meio das práticas dos próprios sujeitos que fazem o Núcleo e que essa proposta vivenciada, experimentada, traduz o que as Diretrizes Curriculares expressam como objetivos para o currículo na Educação Infantil.

A Instituição possui uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas, tais como Pedagogia, Psicologia, Nutrição etc. e com vínculos profissionais também diversos, pois, como já foi citado anteriormente, além dos professores concursados, é possível encontrar na Instituição professores e auxiliares de sala vinculados à SEMED e estudantes bolsistas e estagiários de diferentes cursos da Universidade.

De acordo com a coordenadora pedagógica do Núcleo, há uma resolução a ser aprovada pelo Conselho Universitário que trata de uma nova nomenclatura para a Instituição e que será uma homenagem à pesquisadora, professora da área de Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade e ex-gestora do Núcleo, falecida no início do ano de 2019.

5.1.10

Centro Municipal de Educação Infantil Brincantes

O Centro Municipal de Educação Infantil Brincantes atende 71 crianças na faixa etária de 2 a 3 anos e 11 meses, em jornada de tempo integral, formando grupos de Maternal 1 e 2.

O CMEI possui 5 salas de referência e, como em muitas das Instituições pesquisadas, as instalações em que funciona foram adaptadas para receber crianças da Educação Infantil, desse modo, as crianças não têm contato com elementos da natureza, pois o único espaço de convivência comum é cimentado e usado para diferentes situações, como refeitório, lugar para brincar, para realizar atividades em grandes grupos, reuniões com os pais, entre outras.

De acordo com a diretora, devido a essa limitação imposta pelo espaço é que as saídas para outros lugares são realizadas com grande frequência. E que independentemente de ter ou não um ônibus para os deslocamentos, o CMEI procura ir a espaços próximos em que seja possível fazer os percursos a pé (Entrevista, Luana, DCB⁵⁴, 12/2019).

A gestora relatou que quando assumiu a gestão do CMEI, em 2015, o Departamento de Educação Infantil juntamente com as Instituições Infantis estava vivenciando o processo de construção das Orientações Curriculares e, naquele contexto, surgiu a oportunidade de participar do “Projeto Brincar”, da Fundação Volkswagen, pelo período de 1 ano, cujo formato visava desconstruir a escolarização da criança na Educação Infantil. À época, a escola atendia crianças de 4 e 5 anos, “então a primeira coisa que vimos de importante foi a redução do atendimento, ficamos só com a creche pelo espaço reduzido, acreditamos que as crianças de 4 e 5 anos já estavam grandes demais para esse espaço” (Entrevista, Luana, DCB, 12/2019).

Consta nas Orientações Curriculares para a EI da Rede Municipal de Maceió (2015) que o projeto Brincar foi implantado em duas Instituições infantis no Município no ano de 2013, porém, ainda como um projeto-piloto. O documento destaca sinteticamente, quais eram os princípios e propostas do projeto (Dourado, 2015, p.230-231):

- Formar educadores para o aprimoramento de suas práticas em relação à brincadeira infantil, compreendendo a importância do brincar para o pleno desenvolvimento da criança.
- Ampliar o repertório de brincadeiras com referências da cultura popular.
- Promover a reflexão sobre o tempo e o espaço destinados ao brincar.
- Conhecer e valorizar a cultura local.
- Articular os espaços educacionais públicos aos demais espaços da comunidade, ampliando e criando melhores condições de brincadeiras para o público infantil desse território.

“O Brincar modificou toda nossa forma de pensar e ocorreu paralelamente ao curso de Aperfeiçoamento em EI, oferecido pela UFAL e que algumas professoras participaram” (Entrevista, Luana, DCB, 12/2019).

⁵⁴ Diretora do CMEI Brincantes.

Para a diretora, foi nesse fluxo de acontecimentos que a proposta pedagógica do CMEI foi ganhando forma e, com o processo de eleição para a gestão, ela e outra colega se candidataram e foram eleitas, assumindo a gestão do CMEI.

A entrevistada relatou que a organização dos espaços foi a primeira ação de sua gestão e que todas as mudanças realizadas tinham o intuito de levar as crianças a se sentirem bem no espaço da sala e da Instituição. A proposta contemplava então uma maior interação das crianças com o que havia na sala, pois anteriormente o formato era só de mesas e cadeiras. A questão do semanário foi outro aspecto trabalhado, tomando como base as experiências do Brincar, do Curso de Aperfeiçoamento e “a rica experiência do Paralapraca”, em que o CMEI passou a contemplar melhor as interações e brincadeiras. A questão da fala tem sido muito trabalhada, pois não era mais um espaço de falar alto, de gritar, mas um espaço mais libertário (Entrevista, Luana, DCB, 12/2019).

5.2

Análise e discussão dos resultados

Quais as experiências culturais propiciadas às crianças da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Maceió? As creches e pré-escolas promovem encontros entre as crianças e os equipamentos culturais na capital alagoana? O que é formação cultural? Qual é o lugar da formação cultural na formação continuada de professores da Educação Infantil? Estas foram algumas das questões que me acompanharam ao longo desta pesquisa e que agora, me unindo às diferentes vozes presentes no percurso que realizei em campo, tentarei apresentar algumas reflexões e análises, fruto desse movimento de escuta, em que o próprio campo se encarregou de mostrar que ainda há muito que desvendar, explorar e descobrir.

Para a análise das entrevistas das profissionais que atuam nas Instituições de Educação Infantil elegi duas categorias que considero as mais significativas para atender ao objetivo central da pesquisa que consistia em conhecer e analisar as experiências culturais propiciadas às crianças da Educação Infantil da Rede pública municipal de Maceió a partir da relação com os equipamentos culturais existentes no município.

As categorias de análise são as seguintes:

1. “Pelo não confinamento das crianças na Instituição”: a formação cultural da criança da Educação Infantil.

2. “Formação continuada não dialoga com cultura”: formação cultural de professores da Educação Infantil.

5.2.1

“Pelo não confinamento das crianças na Instituição”: a formação cultural da criança da Educação Infantil.

Qual é o papel da Instituição de Educação Infantil na formação cultural das crianças? Pensar a Instituição de educação como lugar da formação cultural ainda se coloca como uma questão de segunda ordem, uma vez que historicamente tem se atribuído à escola o papel de ensinar crianças, jovens e adultos os conteúdos escolares, assim como comportamentos, regras, disciplina e valores, introduzindo-os nos rituais e simbologias que caracterizam a instituição escolar, como o controle dos corpos e das mentes, dos devaneios e da vida.

As linguagens plástica, imagética, corporal, musical, por exemplo, aparentam ser acessórias no planejamento, e as experiências que as crianças poderiam vivenciar com as diversas formas de expressão são colocadas de lado para que os “conteúdos de característica escolar” sejam priorizados (Bissoli, 2014, p.129).

Michel Apple (1982) considera que co-existem dois tipos de currículo no interior das práticas escolares, o oficial e o oculto. De acordo com o autor, o primeiro tem se constituído em importante estratégia para a criação de um consenso em torno do caráter universal e sua aparente neutralidade político-ideológica sendo, portanto, legitimado nos conhecimentos que são transmitidos pela escola. Enquanto isso, o currículo oculto se traduz por meio das normas e valores implícitos e efetivamente trabalhados no âmbito escolar, não estando anunciados nos objetivos educacionais.

O estudioso também destaca que as crianças pertencentes às classes menos favorecidas economicamente internalizam, no decorrer de sua trajetória escolar, um *modus operandi* para lidar com o currículo que se encontra legitimado no interior das relações que ocorrem na escola. Entretanto, entende-se que a pseudo neutralidade político-ideológica da qual se reveste a seleção dos conteúdos, serve na realidade aos interesses de um determinado grupo social e concorre para a manutenção do *status quo*.

No dia a dia das instituições de Educação Infantil, assegurar os direitos da criança significa oportunizar o contato dela com a cultura mais ampla, valorizar seu olhar e saber, levando em conta

seu movimento de re-criação da realidade nas palavras, dramatizações, desenhos e as produções expressivas das crianças. Além disso, envolve a criação de compromissos das crianças com elas mesmas e com o outro, em experiências de solidariedade e diálogo. Isso se expressa na qualidade da escuta e das trocas sociais nas rodas de conversa, na escolha de temas a serem trabalhados, na organização de espaços/materiais/murais, nas oportunidades de escolha e decisão que constituímos em nossos relacionamentos (Kramer et al, 2009, p.23).

Neste trabalho, parte-se do princípio de que é papel da Instituição de Educação Infantil garantir que todas as crianças, independentemente da classe social a que pertencem, se apropriem dos saberes historicamente produzidos pela humanidade. No entanto, deve-se destacar que essa posição não coaduna com a ideia de antecipação de práticas escolarizantes como aquelas instauradas nas demais etapas da educação básica. Entende-se que os conhecimentos de si, do outro e do mundo se presentificam no trabalho realizado em creches e pré-escolas por meio de práticas que valorizem as múltiplas linguagens da criança, assim como de uma concepção de criança como sujeito histórico, produtor de cultura e capaz de assumir seu protagonismo em meio às ricas e variadas experiências de interações e brincadeiras que lhes são proporcionadas.

Diante do exposto, questiono: é possível na contemporaneidade continuar persistindo em conferir ao ato de educar uma função meramente transmissora e reprodutora de conhecimentos e de modelos curriculares que se distanciam das demandas das crianças e desconsideram suas especificidades e singularidades? Não respeitando o momento presente em que estão a viver as experiências mais expressivas de suas vidas? É possível construir um currículo que articule os saberes enquanto processos e construções ancorados na trajetória realizada pelo conjunto dos homens com os saberes oriundos das vivências dos grupos familiares, aproximando os diferentes atores sociais que a Instituição de Educação Infantil comporta? Penso que essas são questões das quais não se pode desviar quando o campo de atuação compreende as crianças pequenas e seus processos educativos.

[...] A mente não se sobressai, o corpo não se sobressai, a sensibilidade não se sobressai nem as emoções. Tem que trabalhar tudo junto e a escola como detentora desse conhecimento, tem que trabalhar essa sensibilidade, a mente e o corpo da criança para humanizar (Entrevista, Cláudia, PCCP⁵⁵, 07/2019).

⁵⁵ Professora do CMEI Criança Potente.

A fala da professora Cláudia, acima apresentada, remete a uma discussão que já se encontra em curso desde os anos de 1990 do século XX. Mas embora a produção de conhecimento na área da Educação Infantil tenha nessas últimas décadas lançado um olhar mais atento para os modos como as crianças produzem sentidos sobre si e sobre o mundo, concebendo-as como portadoras de diferentes e variadas linguagens, refletir sobre a concepção de educação que ainda perdura no interior das práticas pedagógicas, assim como das relações que se instituem no âmbito da sociedade em geral, se coloca como uma questão necessária tanto no campo dos cursos de formação inicial de professores como nos processos de formação continuada.

A análise da categoria ora apresentada se sustenta na tríade: concepções, diálogos e práticas e, desse modo, o ponto de partida é compreender a relação entre proposta pedagógica e visitas aos equipamentos culturais: o que visitar e porque visitar, ou seja, os objetivos, os critérios para a escolha dos espaços e sua adequação às singularidades do público de 0 a 5 anos. Busca-se também compreender o papel que a Instituição assume na formação cultural da criança a partir da concepção de formação cultural das entrevistadas e suas percepções acerca do diálogo entre as culturas da família e da escola no contexto da formação cultural da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) definem o currículo nessa primeira etapa da educação básica como o conjunto de práticas que devem articular os saberes e experiências do vivido aos conhecimentos referentes ao patrimônio cultural, ambiental, científico e tecnológico, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos.

Essa concepção de currículo das DCNEIs expressa claramente que pensar a formação do sujeito criança enquanto ser inteiro, completo, implica em reconhecer que ela tem uma história individual e coletiva e que está imersa em uma cultura e, portanto, os conhecimentos aos quais deve ter acesso pertencem a fontes e naturezas diversas, inclusive, aqueles que fazem parte do seu cotidiano também serão acionados, tematizados e ampliados. E como assegura Adorno (1996, p.403), “nada do que, de fato, se chame formação poderá ser apreendido sem pressupostos”.

Mas, o que dizem as entrevistadas sobre a relação entre a proposta pedagógica da Instituição e as experiências culturais que são proporcionadas às crianças que a frequentam? “Temos essa intencionalidade, nos vinculamos a esse olhar da arte, de ultrapassar esses muros e olhar outras coisas [...]. Queremos ir a

esses lugares, queremos visitar” (Entrevista, Lourdes, CCS, 07/2019). “[...] Não é a ida, o conteúdo em si, mas as experiências [...] que serão válidas. Às vezes, o mais importante para a criança não é ir ao teatro, mas aquele movimento de subida no ônibus, o que ela viu durante o percurso” (Entrevista, Cláudia, PCCP, 07/2019). “Para museu já faz muito tempo que nós fomos, mas a última saída foi para uma peça no teatro Deodoro. A SEMED pediu para levar as crianças maiores, por causa da questão de transporte” (Entrevista, Maiara, DCC⁵⁶, 09/2019).

Estamos discutindo muito essa concepção da Educação Infantil para além dos muros da Instituição [...]. É uma dimensão que discutimos muito no nosso trabalho. Temos um calendário de sábados letivos e como tínhamos um índice muito pequeno de participação das crianças, pensamos em algumas visitas a outros espaços (Entrevista, Bruna, CNUC, 09/2019).

Nos relatos acima é possível observar que as entrevistadas reconhecem a importância de as crianças conhecerem outros espaços para além dos muros escolares, entretanto, percebe-se também que as profissionais não concebem esse movimento de visitação a partir do campo da formação cultural, mas enquanto estratégia capaz de romper com a ideia de vivências que ocorrem exclusivamente nos limites físico-estruturais da Instituição.

É importante que as profissionais tenham a consciência de que a realização de atividades dessa natureza contribui sobremaneira para a formação das crianças e, nesse sentido, é preciso avançar em relação à compreensão de que visitar um museu, uma sala de cinema, de teatro etc. é importante não apenas pelo fato de que as crianças estão saindo do espaço da Instituição, em alguns casos, com uma estrutura física precária. Certamente que este aspecto também deve ser levado em consideração, mas a centralidade dessa proposta é a intencionalidade de educar para tornar humanos os sentidos desses sujeitos, é formar seres éticos, estéticos, plásticos, cinestésicos, poéticos e que frequentar esses espaços, vivenciar as mais distintas experiências culturais que tais espaços possibilitam concorre para essa formação que humaniza.

Nessa perspectiva, compartilho da ideia de Freire (2006) que entende ser o fim último da educação libertar os homens das suas próprias amarras e, conseqüentemente, dos arranjos institucionais que insistem em podar sua

⁵⁶ Diretora do CMEI Cantantes.

capacidade de intercâmbio, de diálogo, de criar e produzir coletivamente sua própria humanidade.

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue (Freire, 2006, p.45).

Um aspecto importante que se deve tomar como ponto de partida é a ideia de que a criança pequena tem o direito de participar de experiências com a cultura, direito este respaldado pela Constituição Federal de 1988 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Cabe à Instituição de Educação Infantil compreender que ela tem um papel fundamental, especialmente quando essas crianças são oriundas das classes populares.

Temos sempre acesso ao teatro Deodoro; o cinema, temos contato com o SESC porque são vídeos mais curtos, não tem como levarmos para assistir longa-metragem; o museu levamos agora em agosto no Theo Brandão, tem exposição do Boi, é mais folclórico e eles têm mais contato; levamos muito aos parques, por conta do bairro que foi crescendo meio desordenado, então não tem área verde a não ser a praia e para a praça da faculdade que já faz parte da própria cultura deles no local, seja através de um parque ou da feira do MST que acontece muito, então é um espaço que estamos sempre levando (Entrevista, Luana, DCB, 12/2019).

O mais interessante e que devo registrar é que o CMEI Brincantes realiza grande parte das atividades elencadas pela diretora Luana sem utilizar ônibus da Secretaria ou qualquer outro tipo de transporte. Como alguns desses espaços ficam nas proximidades do CMEI, as professoras saem pelas ruas com as crianças, munidas de água e lanche e se aventuram a andar três ou quatro quadras para chegar a alguns lugares planejados e partilhados com as crianças e suas famílias.

Carvalho (2016), em sua pesquisa, afirma que “[...] a escola, utilizando o recurso às visitas a um centro cultural, tem representado uma possibilidade de democratização da cultura para as classes populares” (p.47-48).

Dentro da proposta pedagógica, respeitamos o direito da criança de se expressar, de conviver e, nesse contexto, entendemos que ela tem o direito de apreciar as manifestações culturais brasileiras, do local. [...] Quando colocamos isso para as professoras, pensamos o que propor para que [...] obtenham esse

conhecimento, tenham o direito de participar disso (Entrevista, Ivanise, CCCP⁵⁷, 07/2019).

O relato da coordenadora Ivanise se destaca das demais falas ao mostrar que a Instituição está atenta ao que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil quanto à garantia do direito da criança de participar de diferentes espaços formativos e se relacionar com as manifestações da cultura no contexto local e nacional. A profissional foi enfática ao afirmar que se trata de uma busca constante do CMEI o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e do dever da escola proporcionar esse tipo de experiência.

É inconcebível não colocar no nosso projeto político pedagógico uma visita a um museu, uma visita à biblioteca pública, [...] fazer um trabalho sem esse processo sobre as manifestações, porque está arraigado no povo maceioense, na nossa cultura [...]. O espaço melhor para conduzir, aprimorar, até conceder isso para as crianças é o espaço da instituição (Entrevista Ivanise, CCCP, 07/2019).

A esse respeito, Carvalho (2016) analisa que sua investigação com o público escolar em um centro cultural evidenciou que a iniciativa dessas visitas não decorria de uma proposta da instituição escolar como um todo, mas consistia em “esforços isolados dos professores” (p.50).

Também fica patente na fala da coordenadora a importância de se pensar a construção de um planejamento que de fato cumpra com o que expressa a proposta pedagógica da Instituição, respeitando o que estabelecem as DCNEIs, isto é, de conceber o planejamento como lugar de reflexão coletiva, de pensar possíveis estratégias para que a Instituição possa assumir sua função sócio-política e pedagógica, levando em consideração a contribuição que as experiências com a cultura podem trazer para o processo de formação das crianças pequenas.

A escola tem um papel primordial, porque é o elo de ligação entre o indivíduo e a cultura, até porque em algumas situações, a família não tem como fazer isso, até pelo desconhecimento de alguns aspectos culturais, a família tem uma cultura própria, mas não conhece, não reconhece outras culturas, então, a escola tem como principal objetivo fazer esse elo, mostrar à criança algo diferenciado para ela ampliar essa visão que ela tem de mundo (Entrevista, Carla, PCCP⁵⁸, 07/2019).

⁵⁷ Coordenadora do CMEI Criança Potente.

⁵⁸ Professora do CMEI Criança Potente.

A análise dos relatos das profissionais indica que as Instituições de Educação Infantil pesquisadas partem do princípio de que a escola é o espaço privilegiado para que meninas e meninos pertencentes a famílias com menor poder aquisitivo possam vivenciar experiências culturais, contudo, algumas das profissionais entrevistadas reconhecem que se trata de um trabalho solitário da Instituição, tendo em vista as cobranças externas que recebem em relação ao trabalho que deve ser realizado nos primeiros anos da criança em contexto coletivo de educação, isto é, preparar para o Ensino Fundamental. “A escola tem papel fundamental [na formação cultural]. É muito mais que alfabetizar. [...] Convencer lá fora nós não vamos conseguir, mas a nossa criança, com certeza, lá na frente, reconhece” (Entrevista, Rosa, DCEC, 07/2019). “Muitos aqui não conheciam um teatro, não conheciam um cinema, a não ser pela escola [...]” (Entrevista, Ângela, DCPI, 07/2019).

Eu acho que a formação cultural faz parte de qualquer proposta pedagógica. Uns têm muito, outros têm pouco. A escola é importantíssima para dar essa formação cultural para criança, já que às vezes ela não tem acesso na família, então, por isso que ela é incorporada na proposta pedagógica do nosso CMEI (Entrevista, Ivanise, CCCP, 07/2019).

É no processo de socialização, na forma como a criança acessa os diferentes espaços, aprecia e utiliza os bens simbólicos e os sentidos que atribui a eles, é na relação com seus pares, com os adultos e com os elementos que compõem os cenários dos quais participa, que ela vai construindo, individual e coletivamente, experiências culturais e estéticas, incluindo, deste modo, a prática de frequentar museus, salas de cinema, de teatro, exposições de artes, participar ativamente de experiências com a cultura.

A formação cultural permite o sujeito ser quem ele é, assumir sua identidade, conseguir estar bem com ele mesmo, entender que ele produz cultura também, que não só recebe. [...] As crianças têm esse direito e se o professor não tem? Como é que ele estimula o que ele não tem? (Entrevista, Clara, CCSL, 09/2019).

É possível perceber nos relatos que outras questões se entrecruzam com o olhar que as entrevistadas lançam para o papel da escola na formação cultural da criança, como: a relação entre sensibilização e cuidado com a cidade e seus bens imateriais; formação de gostos e sentimento de pertencimento por meio da tradição; ampliação do universo mediante oportunidades; ideia de formação cultural como processo contínuo; a educação como processo de humanização, entre outras. “[...]”

É o nosso grande princípio formador. [...] Como é que vamos ter crianças que cuidem da nossa cidade, do nosso bairro, dos nossos bens imateriais sem se apropriar deles?” (Entrevista, Ivanise, CCCP, 07/2019).

A responsabilidade da escola é imensa. [...] Reconheço que precisamos revisitar isso enquanto pedagogo. Estou dizendo isso de revisitar até para trazer para a equipe e essa sua pesquisa, já dando uma devolutiva, ela me faz pensar nesses equipamentos, nesses critérios que vamos eleger. Então, é revisitar mesmo, parar esse olhar, [...] temos que parar para revisitar (Entrevista, Lourdes, CCS, 07/2019).

Considero necessário que haja a discussão, quando há a discussão, ela permeia, no sentido de dizer essa formação cultural da criança precisa acontecer. Então, se ela precisa acontecer, precisamos pensar em como promover isso e daí programar ações que possam dar vazão a essa experiência (Entrevista, Bruna, CNUC, 09/2019).

Em todas as vozes se fez presente a ideia de que cabe à escola promover encontros entre a criança e as questões culturais, uma vez que em muitas famílias esse encontro não se realiza. “A escola tem um papel fundamental que nem sempre a família vai poder proporcionar” (Entrevista, Isabel, CCES, 07/2019). “Conseguimos algumas vezes ir ao cinema e os pais ficaram maravilhados, porque eles não podiam fazer isso, alguns nunca tinham ido” (Entrevista, Isabel, CCES, 07/2019).

Eles estão em um momento formativo crucial da vida do ser humano que é a Educação Infantil [...]. Esse momento vai servir de base: gostos musicais, culturais e esse sentimento de pertencimento que eles têm que ter, tem que começar agora (Entrevista, Andreia, DCNQ, 07/2019).

O papel da escola é justamente esse: proporcionar à criança interagir com outras manifestações [...]. Oportunizar essa vivência, essa construção, esse sentimento, aflorar sua sensibilidade (Entrevista, Ivanise, CCCP, 07/2019).

O que se pode extrair dos discursos das entrevistadas sobre os modos como são proporcionados encontros significativos entre a criança e as questões culturais de modo geral?

Dentro da nossa jornada temos algumas coisas que tentamos garantir, por exemplo, o trabalho com a musicalização e com instrumentos não convencionais. [...] Temos construído instrumentos com garrafinhas para eles irem percebendo os tipos de sons; pau de chuva [...], os palitos de bambu que vamos usando para brincar, marcar o tempo, o ritmo. Os filmes culturais,

temos o momento do cineminha, a leitura todos os dias [...] (Entrevista, Clara, CCSL, 2019).

Temos a exposição de artes todos os anos. [...] Só não conseguimos ainda trazer o Bumba meu Boi [...], às vezes ela está vendo o Boi sendo feito lá no quintal da casa do vizinho. Ensaíamos todos os anos o Pastoril que é um folguedo que faz parte da cultura alagoana e que a criança está inserida (Entrevista, Ângela, DCPI, 2019).

Alargar os horizontes culturais na infância implica em oferecer oportunidades concretas de as crianças acessarem os elementos da cultura material e simbólica, concebendo-os a partir das representações que abrangem o patrimônio material e imaterial e considerando que ambos evocam igualmente símbolos, signos e códigos estéticos e artístico-culturais produzidos pelo conjunto da humanidade.

Nesta perspectiva, compartilho da ideia de Adorno e Horkheimer (1985) ao sustentar que,

Ao tachar de complicação obscura e, de preferência, de alienígena o pensamento que se aplica negativamente aos fatos, bem como às formas de pensar dominantes, e ao colocar assim um tabu sobre ele, esse conceito mantém o espírito sob o domínio da mais profunda cegueira (Adorno; Horkheimer, 1985, p.14).

Entendo que pensar a formação cultural da criança a partir da mediação da Instituição de Educação Infantil implica em desenvolver práticas pedagógicas que ultrapassem as vivências do que lhe é meramente familiar, mas é preciso partir daquilo que as crianças já sabem, já conhecem para poder avançar em níveis de conhecimentos ainda ignorados, como assim defende Oliveira (2014).

[...] O problema maior se revela quando as atividades educativas, desenvolvidas no interior das instituições educacionais, não transcendem a dimensão afirmativa do já conhecido, do familiar, repetindo-se anos a fio. Neste caso específico, é possível falar que há um inevitável empobrecimento dos conhecimentos e dos saberes docentes, bem como, da experiência formativa dos educandos. [...] Pois o voo da formação cultural não encontra estranhamento para além daquilo que o pensamento oficial da educação circunscreve para sala de aula (Oliveira, 2014, p.66).

Os fragmentos a seguir expõem um tema bastante recorrente ao longo das entrevistas realizadas, o de que há uma questão de logística que foge à competência dos CMEIs e que somente a Secretaria de Educação pode resolver que é assegurar o transporte para que as Instituições possam realizar as visitas com as crianças. É interessante perceber o quanto essa questão incide sobre outros aspectos relacionados à formação cultural das crianças e um deles diz respeito à escolha dos

equipamentos a serem visitados: “Temos um agravante que é a questão do transporte. Sabemos que não podemos contar com a SEMED” (Entrevista, Rosa, DCEC, 07/2019).

Já fomos duas vezes ao IPHAN [...], a UFAL estava desenvolvendo um projeto aqui e foi mais fácil porque eles conseguiram o ônibus. [...] Nós até queremos fazer o passeio, ir ao Parque Municipal, aos museus, mas não tem o ônibus para levar as crianças. A grande dificuldade só é essa (Entrevista, Ângela, DCPI, 09/2019).

[...] Fizemos visitas a museus, ao parque Municipal e recentemente fizemos um passeio de trem para que a criança conhecesse uma estação de trem; fomos ao Cinturão Verde, a uma exposição sobre dinossauros, no shopping. Essas atividades só podem ser realizadas quando o transporte é disponibilizado (Entrevista, Bruna, CNCC, 09/2019).

Mesmo com algumas dificuldades, já fomos a algumas peças no Teatro Deodoro, a balé [...]. Levamos as crianças e elas ficaram encantadas com o balé. Depois desse, não visitamos mais nada, não tinha ônibus, sempre estava quebrado, outra vez não tinha motorista e isso foi cansando, enfim, esse muro formado de lá para cá é bem difícil (Entrevista, Lourdes, CCS, 07/2019).

“Apareceu? É oportunidade? Vamos embora! Tem o transporte? [...] Não fazemos uma seleção não [...], não temos preferência. Qualquer lugar tem bastante potencialidade para que a criança explore. Nosso empecilho maior é sempre o transporte” (Entrevista, Isabel, CCES, 07/2019). Diante da ausência de apoio por parte da Secretaria em fornecer o transporte, no momento em que a oportunidade surge, a Instituição não mede esforços para sair com as crianças, independente do lugar para onde a SEMED propõe levar o grupo.

Não, não temos preferência, porque o acesso é muito pequeno, mas achamos que todos esses equipamentos formam esse currículo também, eles trazem esse apoio para a Educação Infantil e não teria, assim, como eleger. Qualquer lugar tem bastante potencialidade para que a criança explore (Entrevista, Lourdes, CCS, 07/2019).

O relato da coordenadora Lourdes é representativo de outras falas que indicam que o simples fato de retirar a criança do ambiente do CMEI é potencializador de experiências as mais variadas e de grande importância para suas aprendizagens.

Infere-se daí que os critérios de seleção dos espaços culturais passam em um primeiro momento pela oportunidade de transporte, como a coordenadora Isabel expôs e, por outro lado, há relatos que indicam a percepção da Secretaria do não

reconhecimento do lugar das crianças da Educação Infantil nas ações culturais que ocorrem fora do contexto da Instituição, privilegiando as crianças do Ensino Fundamental: “Tomamos conhecimento das programações culturais e quando vamos à Secretaria, falam que não é para a Educação Infantil, pois não somos prioridade. A prioridade é o Ensino Fundamental” (Entrevista, Rosa, DCEC, 07/2019).

É possível afirmar que, dentre as questões que se apresentam como problemáticas no tocante à aproximação das crianças aos equipamentos culturais, as profissionais destacaram os seguintes: a ausência de uma política de transporte escolar que viabilize os deslocamentos entre as Instituições Infantis e as instituições culturais; o abismo ainda existente no tratamento que é dado às demandas das crianças da Educação Infantil e as do Ensino Fundamental, demonstrando que, apesar dos avanços e conquistas na área da Educação Infantil, ainda não se pode percebê-los efetivamente nos modos como a Secretaria se volta para essa primeira etapa da educação básica.

Superada a questão do transporte, algumas motivações para a escolha dos espaços a serem visitados são: as possíveis relações das temáticas apresentadas pelos equipamentos com os projetos trabalhados pelas professoras; a adequação do conteúdo à faixa etária das crianças e a forma como os grupos são recepcionados.

Parece-me que a dificuldade com transporte para que as Instituições de Educação possam levar as crianças aos equipamentos culturais é uma realidade que atinge as redes públicas de ensino de diferentes cantos do Brasil. Carvalho (2016, p.136) assinala que os profissionais de escolas públicas envolvidos com a visita escolar destacaram o transporte escolar como a maior dificuldade para o acesso a instituições culturais.

Entendo que essa discussão pode ser analisada sob a perspectiva da implementação de políticas públicas e como afirma Lotta (2010), o estudo da implementação de políticas implica em considerar “a presença de três tipos de estruturas sociais – relacionais, institucionais e de poder – que impactam as ações e que se influenciam mutuamente” (p.47-48). Para a autora, a implementação de políticas é um complexo que se efetiva por meio de uma rede atores sociais e não exclusivamente por um indivíduo responsável pela execução. Desse modo, Lotta (2010) assegura que não se deve

[...] olhar apenas para um ator ou uma instituição burocrática, mas considerar as diversas agências, instituições e pessoas envolvidas na implementação – e, portanto, as diversas pressões, valores, princípios e objetivos que entram em jogo (Lotta, 2010, p. 46-47).

Um dos critérios levados em consideração para escolher alguns equipamentos diz respeito à relação que podem estabelecer entre os projetos que estão trabalhando nas salas de referência e a tipologia do equipamento cultural. Percebe-se o quanto ainda persiste no ideário pedagógico a necessidade de vinculação entre o conteúdo que está sendo trabalhado e as atividades fora do ambiente escolar. A esse respeito, Carvalho (2016, p.152) averiguou em sua pesquisa que a presença de crianças pequenas ao centro cultural sempre estava vinculada às temáticas trabalhadas na Instituição, o que revela que a arte continua assumindo uma posição de subordinação aos conteúdos escolares.

Ao buscar compreender o que levava a não presença de crianças pequenas no centro cultural em que fez sua investigação e ao abordar algumas professoras das escolas visitantes, Carvalho percebeu que os discursos convergiam ao indicar “que o trabalho com projetos determinava as atividades a serem realizadas nesse segmento e, em geral, as temáticas das exposições não se relacionavam com o trabalho a ser desenvolvido com as crianças” (Carvalho, 2016, p.70).

A adequação da faixa etária das crianças às temáticas propostas pelos espaços aparece em muitas falas como sendo um aspecto utilizado como critério para visitá-los. “O nosso cuidado maior ainda é em relação a espaços em que o conteúdo não esteja de acordo com a faixa etária” (Entrevista, Bruna, CNCC, 09/2019).

Temos como critério a programação que for adequada para nossa faixa etária. Sempre saímos com os maiores, crianças entre 4 e 5 anos, devido a nossa própria estrutura, tanto de pessoal quanto logística mesmo (Entrevista, Andreia, DCNQ, 08/2019).

Em relação à adequação dos equipamentos culturais para receber crianças pequenas, as entrevistadas consideram que eles não estão preparados e, como argumentos para justificar seus julgamentos, apontam para questões referentes desde a estrutura física até a própria visão que os espaços têm da criança pequena. “[...] A maioria dos locais não está preparada, principalmente com criança tão pequena” (Entrevista, Ângela, DCPI, 09/2019).

Os equipamentos culturais exercem um importante papel artístico-cultural. Na perspectiva do público, oferecem

oportunidades de fruição, aprendizado de práticas artísticas e, em alguns casos, espaço para expressões identitárias, mobilizando sensibilidades e promovendo experiências relacionadas à dimensão simbólica e estética (Santos; Davel, 2017, p.5).

[...] Eu observo que eles não estão adequados para as crianças porque, a princípio, foram projetados e construídos para os adultos e não para as crianças. [...] A escola está levando as crianças para esse espaço e é de se pensar em banheiros para crianças, em bebedouros, em corrimões, em ambientes que também sejam estruturados para as crianças (Entrevista, Cláudia, PCCP, 07/2019).

No relato abaixo fica evidente que há, inclusive, tratamento diferenciado para públicos provenientes de redes de ensino também diferentes.

Os espaços não estão adequados, porque a primeira dificuldade é arquitetônica, é da altura que os objetos estão colocados, da chegada no lugar, do modo como as pessoas recebem e da concepção da criança que vai visitar. Muitas vezes eles vão muito pela farda da criança. Porque eu já fui como coordenadora de escola particular e depois eu fui como gestora da Educação Infantil [do Município] e observei essa grande diferença do tratamento, do tempo que ficam. É uma coisa muito apressada. Do número de crianças que tinha no mesmo espaço naquele momento e do número muito pequeno de monitores para atender alguma dúvida ou até instigar a uma obra [...]. Acho que falta isso muito. Fica assim, uma exposição foto, vai para frente de uma obra para tirar foto (Entrevista, Lourdes, CCS, 07/2019).

A fala da coordenadora Lourdes revela o quanto as crianças das classes populares continuam encontrando barreiras para poder acessar os artefatos da cultura humana, sendo esse acesso muitas vezes percebido como uma prerrogativa das classes mais abastadas.

Em sua pesquisa sobre visitas de grupos de escolares a museus e centros culturais do Rio de Janeiro, Carvalho (2016), aborda a questão apontada no relato da coordenadora Lourdes, em que, segundo a autora, foi possível perceber que,

[...] as ações dos responsáveis pelo atendimento evidenciavam o entendimento de um mundo cindido da cultura: em decorrência da familiaridade (ou falta de familiaridade) e do sentimento de pertencimento (ou não), acreditavam que os alunos oriundos das classes populares deveriam sentir-se intimidados com a instituição e os da classe privilegiada, à vontade (Carvalho, 2016, p.29).

Pensar a formação cultural como privilégio consiste em um posicionamento político-ideológico por parte de alguns sujeitos em aumentar ainda mais as

distâncias existentes entre as instituições culturais e aqueles sujeitos que vivenciam continuamente processos de exclusão.

Não sei se eles estão preparados para receber crianças, porque de repente, a criança faz xixi, eu trabalho com crianças que não têm o controle dos esfíncteres. Tirar a criança da escola já é complicado, tem inúmeros fatores: transporte, autorização das mães etc., mas realmente, eu não sei [...] se as pessoas que trabalham nesses espaços conseguem visualizar que os públicos são diferentes, não sei. [...] O que posso afirmar é que já temos entraves muito grandes para tirar a criança do espaço da Instituição [...] (Entrevista, Rosa, DCEC, 07/2019).

A preocupação da diretora Rosa é legítima, pois destaca um aspecto da temática discutida que afeta os diferentes atores envolvidos nessa relação. Desse modo, é importante compreender o lugar social do qual ela e em nome de que grupo social ela está falando. Ao sair da Instituição com grupos de crianças pequenas é preciso prever esse e outros tipos de situação e, como a própria professora questiona, será que as pessoas que trabalham nos espaços culturais reconhecem que os públicos são diferentes e, por isso, devem ser recebidos de um modo que as suas especificidades sejam respeitadas e atendidas?

“De um modo geral não estão, porque no meu entendimento para considerar que há um preparo para receber a criança precisaria entender quem é a criança ou quem são essas crianças, quais são as características, o que desejam” (Entrevista, Bruna, CNUC, 09/2019). “Eu observo que não estão. Quando vemos o espaço do teatro, ele é um espaço para adultos, não se pensa muito na criança produtora e participante da cultura [...]” (Entrevista, Clara, CCSL, 09/2019).

[...] A transmissão de capital escolar não significa, por efeito automático, a transmissão e a incorporação de capital cultural legítimo, traduzido, designadamente, em modos e maneiras *competentes* de relacionamento com as obras e circuitos culturais, desde os códigos de percepção e interpretação dos objectos estéticos até as posturas (*héxis*) exigidas por determinados cenários de interacção e seu enquadramento institucional (Lopes, 2005, p.44)

Para as entrevistadas os equipamentos culturais não estão preparados para receber o público de 0 a 5 anos por diversos motivos, além da estrutura física. Segundo os relatos, embora seja feito um trabalho anterior à visita, é preciso que as pessoas que atuam nos equipamentos compreendam que a criança pequena não aprende por meio de exposições verbais, ela tem necessidade de tocar, de sentir,

contudo, as profissionais descrevem a visível a preocupação com a possibilidade de que ao tocar objetos em exposições, por exemplo, as crianças possam quebrar ou danificar, tornando a visita um momento tenso tanto para as professoras quanto para os profissionais dos equipamentos.

Fizemos uma visita à Usina Ciência há uns quatro anos atrás, estávamos estudando sobre o mar e quando aquelas crianças viram os bichos que estavam estudando, foi uma animação, é claro que percebíamos a preocupação das pessoas para as crianças não danificarem. Nós compreendemos, porque a criança pequena ela tem que pegar, ela precisa desse contato, é complicado para o adulto, porque realmente não faz parte da formação dele (Entrevista, Rosa, DCEC, 07/2019).

Outro dia, fomos visitar uma Galeria de Arte aqui perto [Galeria privada], foi com a turminha maior, mas não foi um evento tão proveitoso, porque a pessoa que estava lá ficou com medo de as crianças quebrarem as peças, ficou com receio, então, já não foi muito legal. Quando voltamos e avaliamos com o professor, vimos que não seria legal levar de novo (Entrevista, Ângela, DCPI, 09/2019).

A esse respeito, Carvalho (2016) analisa que as relações que os centros culturais estabelecem com seus visitantes estão marcadas por alguns rituais cuja finalidade consiste em delimitar fronteiras, buscando adequar comportamentos e ações, definindo *a priori* o que pode e o que não pode. A autora expõe ainda que nas entrevistas com responsáveis pelo setor educativo, os entrevistados afirmavam que lidar com crianças pequenas era uma das suas maiores dificuldades.

Depreende-se dos relatos que alguns espaços culturais precisam refletir sobre seu papel e função sócio-educativa e cultural face às demandas dos diferentes públicos que a ele tem acesso e, especialmente, o público infantil que atualmente está tendo maiores oportunidades de participar e conviver nesses espaços.

No relato a seguir a professora considera os espaços adequados para receber crianças pequenas por dois motivos: primeiro pelo sentimento de alegria que causa e, segundo, pelo fato de sentir que seu grupo é bem acolhido, não passando por nenhuma situação de discriminação. Para essa professora o que se sobressai é o fato de as crianças serem aceitas nos diferentes lugares por onde transitam.

Eu acredito que estão preparados. Claro que em alguns encontramos algumas situações, mas a própria ida a esses locais tomam uma proporção de alegria tão grande que esses desafios tornam-se até irrelevantes. Mas sempre fomos muito bem recebidos até agora. Eu tenho 16 anos aqui no CMEI e até agora eu não tive nenhum momento que eu pudesse dizer: Não agradou

às crianças ou não volto mais! (Entrevista, Isabel, CCES, 07/2019).

Em termos político-ideológicos, parto do princípio de que negar à criança pertencente aos grupos socialmente excluídos o acesso aos saberes historicamente produzidos pelos homens implica em privá-la dos instrumentos necessários a sua formação humano-cultural e de poder exercer sua condição de sujeito de direitos.

Quando indagadas sobre a concepção de formação cultural, chamou atenção o fato de as falas das diferentes profissionais serem muito parecidas ao estabelecer uma estreita relação entre formação cultural e cultura tradicional e popular, especialmente no que se refere às manifestações locais e regionais.

[...] É passar para as crianças que temos história, o Nordeste tem história, temos que nos orgulhar e não nos sentir inferiorizados em relação ao resto do mundo, pelo contrário, é se valorizar, porque temos história (Entrevista, Isabel, CCES, 07/2019).

A formação cultural são as vivências e experiências culturais [...]. Nosso país, a nossa região Nordeste, ela é muito rica, ela é muito diversa: folguedos, música, vestimenta, comida, língua, expressões, pintura, tudo isso! Formação cultural é garantir às crianças o acesso a esses instrumentos (Entrevista, Cláudia, PCCP, 07/2019).

Ao relacionar formação cultural com os saberes e fazeres oriundos da comunidade, as entrevistadas evocam questões como: tradição, sentimento de pertencimento e memória coletiva; valorização da própria cultura em lugar de percebê-la como inferior às demais; percepção de que as crianças são sujeitos *da e na* história. “Formação cultural traz a tradição familiar, o que é passado de geração em geração e isso precisa ser feito de maneira constante. [...]” (Entrevista, Ivanise, CCCP, 07/2019). “Formação cultural é passar para nossas crianças aquilo que nem sempre está nos livros, às vezes está no conhecimento popular mesmo, nas tradições” (Entrevista, Isabel, CCES, 07/2019).

Eu entendo formação cultural como as expressões regionais, é inculcar nas nossas vivências essa potencialidade das danças, da cultura local, dos folguedos, da culinária, da gastronomia (Entrevista, Ivanise, CCCP, 07/2019).

Entendo que a formação cultural é toda uma parte do nosso processo formativo que agregue o imaterial, que é algo gigantesco. [...] Ela é para a vida inteira, ela começa agora, enquanto criança, enquanto até mesmo feto, mas temos toda uma vida para também se apropriar, se aprofundar, ampliar o repertório cultural da gente (Entrevista, Andreia, DCNQ, 09/2019).

A seguir, é possível perceber que a coordenadora Bruna apresenta sua concepção de formação cultural e complementa indicando que essa formação não se realiza em um lugar específico, mas que acontece em todo e qualquer espaço do qual a criança participa. “É esse contato, essa apropriação que a criança pode ter dessas diversas manifestações do povo, de modos diferentes” (Entrevista, Bruna, CNUC, 09/2019).

[...] A formação cultural da criança [...] não ocorre apenas em espaços institucionalizados [...] ou ela não ocorre apenas quando ela está dentro de um museu. [...] ocorre no trajeto de casa para a Unidade, [...] na relação que ela constroi com alguém que conversa durante um dado momento do cotidiano dela. Eu penso que a formação cultural caminha nessa direção (Entrevista, Bruna, CNUC, 09/2019).

Reconhecer e valorizar a cultura a qual pertence deve ser um indicador de tolerância para com as culturas de outros povos, de perto ou de longe, pois quando se pensa em um país de dimensões continentais como é o Brasil, cuja diversidade se expressa em todos os aspectos e instâncias da vida dos sujeitos, é importante estar atento para as formas como crianças pequenas convivem com o diferente e poder ajudá-las a construir relações éticas, pautadas no respeito e valorização do outro.

É você ser conhecedor da cultura do outro, dos diversos aspectos culturais que a sociedade nos apresenta, até porque nós temos uma sociedade com uma mistura muito grande, é uma formação cultural de diversos países, temos uma formação cultural muito ampla, então, é você ser conhecedor desses mais diversos aspectos e, além de tudo, além de você conhecer, respeitar, valorizar, porque cada sociedade, cada região tem o seu aspecto cultural, então, você precisa conhecer para poder criticar e para poder valorizar, porque às vezes você diz: “ah, eu não suporto isso”, mas você nem conhece a origem (Entrevista, Carla, PCCP, 07/2019).

A coordenadora Clara entende a formação cultural a partir de uma perspectiva de construção identitária e, como efeito disso, o sujeito se reconhecer também como produtor de cultura.

A formação cultural deveria ser um leque onde se abrem linguagens diferentes e diferentes oportunidades para o sujeito poder apreciar, para ele ter outras experiências, para ele olhar uma fotografia e fazer uma leitura ampliada daquela fotografia e quando ele ouvir que aquele filme ganhou o melhor prêmio de fotografia. Fotografia? E fotografia não é foto, como é isso? (Entrevista, Clara, CCSL, 09//2019).

Em algumas entrevistas foi possível observar que as profissionais assumiam uma posição de não saber, de que não têm ainda uma resposta elaborada e percebem que precisam ler sobre o assunto, se apropriar melhor do conceito de formação cultural e de como torná-lo vivo no interior de suas práticas, carecendo de um aprofundamento conceitual e metodológico, enfim, de pensar coletivamente estratégias que possam garantir essa formação às crianças.

A formação cultural envolve tudo, envolve primeiro a pessoa humana e vai se ligar ao que pensamos da criança, da família. É tudo! Não sei assim dizer, não teria um conceito formado. Acho que até preciso ler sobre isso (risos). Não tenho um conceito (Entrevista, Lourdes, CCS, 07/2019).

Considero necessário que haja a discussão, [...] no sentido de dizer essa formação cultural da criança precisa acontecer. Então, se ela precisa acontecer, precisamos pensar em como promover isso e daí programar ações que possam dar vazão a essa experiência. O que ainda não temos, [...] é uma discussão teórica sobre essa formação cultural, sobre esse aparato cultural que dispomos, de como utilizar, então, temos um entendimento, prioriza isso nas nossas ações, mas não aprofundamos as discussões mais teóricas e esses processos formativos (Entrevista, Bruna, CNUC, 09/2019).

“Uma coisa é você colocar a música, dançar, botar um vídeo, ensaiar, mas outra coisa é visualizar fora da escola aquilo que você tanto fala” (Entrevista, Rosa, DCEC, 07/2019). “O teatro não vai até a escola – sua ambientação, sua arquitetura, seu cheiro, sua temperatura, seu glamour, as pessoas que ali estão...isso é insubstituível” (LEITE, 2005, p.24).

Percebe-se que a entrevistada traz em sua concepção de formação cultural elementos que se aproximam dos debates atuais sobre essa questão, ou seja, ela entende que a experiência estética passa pelo sentir, pela vivência e que nada substitui a experiência. Certamente que mesmo que a escola leve as crianças a assistirem um filme, a ensaiar uma dança, uma coreografia, uma peça teatral, essas situações no âmbito escolar não podem ser comparadas à experiência de estar em uma sala de cinema, em uma sala de teatro, entre outras.

Outra coisa, não é só a criança que precisa de preparação para sair do ambiente escolar. O professor precisa visitar esses lugares com o olhar para a criança, pensando em como pode ser aproveitado com sua turma. Tem que pensar nas possibilidades que aquele ambiente possa ser aproveitado (Entrevista, Rosa, DCEC, 07/2019).

A entrevistada também destaca que o processo de formação do olhar, do sentir, precisa acontecer também com os professores, seu relato é bastante ilustrativo daquilo que Carvalho (2001, 2005, 2016), Nogueira (2008, 2010), Almeida (2010), Leite e Ostetto (2005) etc., têm chamado a atenção, isto é, de que não se pode pensar a formação cultural da criança sem que se pense qual é a bagagem cultural do professor e quais são as experiências culturais.

Almeida (2010, p.19) ressalta que “a sensibilidade, sobretudo em relação a experiências de apreciação artística da música, da dança, do teatro, das artes visuais e do cinema, também constitui os saberes docentes”.

É preciso que o professor tenha experiências culturais ricas e variadas para que ele almeje imprimir nas crianças as marcas do estético, do poético, do corpóreo etc. e, como destacam Bissoli et al (2014).

Apesar de compreender que a formação cultural requer o acesso aos bens culturais tantas vezes negado pela própria estrutura social no modo de produção capitalista – e mesmo reconhecendo que esta formação não deve apenas à escola a sua apropriação –, queremos reafirmar a potência que a educação institucionalizada tem de promover a aproximação entre os indivíduos e a cultura historicamente acumulada, considerando a função precípua da escola: a humanização (Bissoli et al, 2014, p.123).

Ao fazer o caminho de volta para a Instituição, questionei as participantes da pesquisa sobre o lugar das experiências culturais no trabalho que é realizado no interior das Instituições. “Como eu tenho essa experiência com folclore eu já formei aqui no CMEI, com as turmas do primeiro e segundo períodos, grupos de Pastoril, Coco de Roda e Baiana” (Entrevista, Maiara, DCC, 09/2019).

É interessante perceber que as falas convergem para o tema da identidade cultural do povo nordestino, sendo enfatizado o caráter de legitimação que assumem no seu fazer pedagógico, como forma de mostrar a importância de se preservar as tradições locais por meio dos festejos característicos da região.

As entrevistadas buscam elencar e justificar os motivos pelos quais ainda trabalham algumas datas comemorativas e, desse modo, os folguedos populares são mencionados e exaltados pelo grupo participante em sua totalidade. “Formação cultural é promover e resgatar o folclore” (Entrevista, Maiara, DCC, 09/2019). “São os conhecimentos do patrimônio da cidade e que tem essa questão ligada ao folclore, a raiz mesmo do povo” (Entrevista, Lorena, CCC, 09/2019).

Existem algumas situações inerentes à cultura local, como o São João. [...] Só que essas palavras “datas comemorativas” não trazem uma concepção de movimento, trazem a concepção de atividades estéreis, a questão do engessamento. O que podemos trazer? Algumas danças, alguns folguedos, a quadrilha, o coco de roda, o forró, a questão dos compositores, as danças típicas dessa época, a alimentação, o milho que é primordial (Entrevista, Ivanise, CCCP, 07/2019).

A Festa Junina é uma festa grande na escola, os pais vêm, participam com as crianças. [...] Valorizamos muito a questão da cultura local, aqui é muito forte a questão do Boi e no Bairro [...] temos um Boi que é ganhador de vários prêmios, então, uma vez ou outra, o Boi está aqui na escola também se apresentando. A Festa Junina faz parte da cultura no Nordeste, é muito forte isso, não pode ignorado. Então, trabalhamos mesmo, ensaiamos música, a dança, cantamos com os meninos (Entrevista, Isabel, CCES, 07/2019).

Embora nosso currículo não seja baseado nas datas comemorativas, nós optamos por manter algumas datas que fizessem sentido para a nossa cultura, para a formação, para quem nós somos. Uma dessas datas foram as Festas Juninas. Por ter um conteúdo muito importante para a realidade do Nordeste, de Alagoas (Entrevista, Bruna, CNUC, 09/2019).

No relato abaixo percebe-se que a diretora Rosa relembra saudosamente que outrora o CMEI oportunizava às crianças experiências com as manifestações tradicionais de forma muito rica. Sua fala revela a relação que tem com a cultura local, indicando que se faz necessário garantir que: “uma cultura que é tão nossa...” precisa deixar marcas nas crianças de modo que não seja esquecida, mas valorizada e festejada.

Tivemos uma coordenadora, que já se aposentou, que é filha de uma folclorista [...] ela abriu um horizonte maravilhoso para a escola sobre cultura: Pastoril, Guerreiro, inclusive, ela mesma ensaiava com as crianças e fazia apresentações (Entrevista, Rosa, DCEC, 07/2019).

É possível estabelecer uma relação entre a cultura escolar, a cultura adulta e cultura infantil no processo de educar crianças, rompendo com a histórica hierarquização existente, de modo a compreender que na fronteira entre essas diferentes culturas podem se construir pontes, diálogos, encontros? Entendo que é primordial que a Escola da Infância valorize as experiências que as crianças constroem junto a sua comunidade, lançando um olhar mais atento para o *habitus* desses sujeitos e, assim, realizar um projeto de educação sustentado nas suas reais necessidades, comportando ricas e ampliadas experiências com a cultura.

Sob que perspectiva a potência que o repertório familiar e da comunidade em geral é analisado e ressignificado nas práticas de creches e pré-escola no Município de Maceió? “Esse diálogo acontece quando abrimos as portas para a família. Percebemos que elas têm muito a ensinar e contribuir” (Entrevista, Ivanise, CCCP, 07/2019). “Há sim um diálogo, vem uma mãe que sabe ensaiar o Pastoril, Coco de Roda, então, contamos muito com o apoio da comunidade” (Entrevista, Ângela, DCPI, 09/2019).

Algumas das entrevistadas avaliam que há a necessidade de maior aproximação entre as duas instituições, dada a emergência de diálogo, de troca e valorização dos diferentes saberes que cada uma é portadora.

Embora se reconheça a importância de levar para dentro da Instituição as experiências culturais da comunidade, algumas falas expressam algo que ainda não se realiza concretamente, mas que trata de um projeto: “pensamos em trazer pessoas que possam contribuir com seus dons e talentos” (Entrevista, Ivanise, CCCP, 07/2019).

Ir ao encontro da comunidade na qual o CMEI está inserido e re/conhecer como esta produz cultura e como as crianças estão implicadas nessas experiências, aparece em algumas falas como uma necessidade crucial tanto para o estabelecimento de relações mais sólidas com a família como também como fonte de inspiração para se refletir e redimensionar os saberes e fazeres das profissionais envolvidas na educação da criança pequena.

Antes de começar a proposta, procuramos saber se tinha algum grupo de dança, de capoeira. Descobrimos um grupo de capoeira e trouxemos para cá. Sempre buscamos, mas acho que precisamos procurar mais. Ter mais esse cuidado de olhar. Tem uma mãe que trabalha com artesanato que trouxemos na mostra das experiências das crianças (Entrevista, Lourdes, CCS, 07/2019).

[...] É uma grande inquietação minha. Como trazer aqui para dentro aquilo que essa criança já é produtora também na sua família. Ela está produzindo cultura lá também e como trazer isso mais forte aqui para dentro? Às vezes eu me acho limitada no meu conhecimento para trazer o que está fora para cá, sabe? Eu fui em busca do pessoal da Arte [Setor de Arte e Cultura da SEMED] ouvir algumas dicas deles. Eu estou naquela fase de apropriação do que tem para potencializar (Entrevista, Clara, CCSB, 2019).

Penso que a reflexão que a coordenadora Clara faz mobiliza outras questões como: até que ponto as Instituições de Educação Infantil se sentem preparadas para

estabelecer relações da natureza da indagação feita por mim, ou seja, como o CMEI tem buscado contemplar em seu planejamento e, conseqüentemente, em suas práticas cotidianas o diálogo com as questões culturais da comunidade? Quais são os saberes da comunidade escolar que devem ser partilhados com a Instituição? De que saberes e fazeres essas pessoas são portadoras?

A coordenadora complementa, fazendo uma reflexão sobre como a Instituição tem se posicionado em relação aos saberes da comunidade e, ao mesmo tempo, comenta que precisa reelaborar sua ação e buscar mais elementos para que o CMEI possa mobilizar ações que contemplem os saberes que circulam fora dele.

O principal é que é algo que eu preciso aprofundar e você trouxe algumas dicas muito boas para mim hoje é, primeiro olhar esse habitus. Como que é o habitus dessa comunidade? E, depois disso, ampliar esse universo, eu acho que nosso papel é ampliar e dar outras oportunidades e, nesse sentido, ainda nos vemos limitadas, porque a Educação Infantil não se faz só dentro desse espaço e, infelizmente, é como as Secretarias enxergam. Criança é para estar dentro de salas (Entrevista, Clara, CCSL, 10/2019).

Acentuam-se em alguns discursos dois movimentos que caracterizam de certo modo a distância ou desconhecimento que se tem da comunidade atendida. Por um lado espera-se que esta tome a iniciativa de procurar a Instituição para ser re/conhecida em seus talentos e habilidades artístico-culturais e, por outro, se percebe a necessidade de conhecer a família pensando no processo de construção do projeto político pedagógico. A meu ver, isso se converte em mero cumprimento frente à formalidade daquele documento e não como uma necessidade da Instituição de estabelecer vínculos e de criar laços com a comunidade.

É o que se pode observar nos fragmentos abaixo em que se destacam a dificuldade para identificar os fazedores de cultura ou brincantes da comunidade, como têm sido denominados os grupos de pessoas que atuam no campo da cultura popular,

[...] Alagoas tem como uma tradição o Coco de Roda, o Pastoril, como é que essas manifestações chegam à Instituição? Eu posso dizer que isso aí é muito reduzido, até pela dificuldade que temos, tanto de identificar esses grupos que ainda mantêm essas tradições como no sentido mesmo de manter um contato, trazê-los até aqui (Entrevista, Bruna, CNUI, 09/2019).

Não, infelizmente, ainda não conseguimos esse alcance, talvez até por falta de pernas mesmo da própria Instituição. E a comunidade é difícil de alcançar, sabe? Até agora não houve ninguém na comunidade que nos procurou. Tipo, o mestre de

algum folguedo nem nós também... até que procuramos saber, mas muito superficial, precisamos procurar saber mais ainda, até por conta do PPP (Entrevista, Andreia, DCNQ, 09/2019).

A meu ver, os relatos anteriormente apresentados anulam as reais possibilidades de perceber a potência existente no encontro entre escola e demais atores sociais que convivem em seu entorno, o que concorreria para articular seus saberes e romper com os abismos criados entre as diferentes formas de fazer e viver a cultura. Pois, como orienta Freire (1987, p.49), “nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”.

É urgente a reflexão a respeito do olhar que o CMEI lança de dentro para fora dos seus muros, avaliando como a família se relaciona com as experiências culturais que apresenta às crianças e em que medida isso tem ampliado os modos de a família pensar a educação de suas crianças a partir das possibilidades que a Instituição busca garantir.

A cultura familiar é muito forte e tão divergente da nossa! Não conseguimos dialogar. Por exemplo, a cultura de levar o livro para casa [...] é uma perda considerável todo ano [...], mas culturalmente o livro não tem importância. [...] Outra coisa muito forte, as comunidades que trabalhamos têm uma religiosidade [...] que é um empecilho para todos nós. [...] Eu vou trabalhar um Pastoril e as famílias não querem porque é dança do mundo. Nas Festas Juninas, nós não trabalhamos [...] o Santo, mas isso é nosso, é Nordeste e eu não posso fechar os olhos [...]. Já estava com dois anos que eu não abria as portas para as mães, eu fazia a festa aqui dentro, dançávamos entre nós, com as crianças. Eu não estava ferindo nenhuma religiosidade, [...] estava trabalhando a minha cultura, o meu eu enquanto nordestina. [...] No dia que fazemos uma quadrilha as mães não mandam as crianças porque é coisa do mundo. Como é coisa do mundo? É coisa da nossa cultura (Entrevista, Rosa, DCEC, 07/2019).

No que tange à relação entre cultura escolar e cultura familiar, parece-me que o relato acima não ilustra o acentuado grau de oposição que a entrevistada insiste em destacar. O que de fato concorre para uma possível distância parece ser o componente religioso que tem causado tantos desencontros, servindo mais para segregar e tornar as pessoas menos tolerantes e brutalizadas, desbotadas, o que tem marcado indistintamente sujeitos pertencentes a diferentes círculos sociais, inclusive, professoras e professores.

A leitura de Adorno sobre a formação cultural conduz a uma reflexão mais profunda sobre a ênfase dada à dimensão técnica instaurada nos processos de

educação em contexto coletivo e extradoméstico. Assim, entende-se que é preciso recuperar os sentidos da educação tanto em sua dimensão teórica quanto cultural. Para Adorno, a educação deve ter como principal projeto o de servir à emancipação do homem, caso esse propósito não seja alcançado caminhamos para o que ele chama de barbárie. De acordo com Moura (2017),

A problematização de Adorno de pensar uma educação após Auschwitz é fundamentada, tendo como preocupação, a educação infantil e o esclarecimento geral, para que a barbárie não seja retomada, ou seja, criar um ambiente intelectual, cultural e social que afaste a possibilidade da barbárie. [...] No entanto, a educação tem também os seus limites nesse enfrentamento, pois o surgimento da barbárie é resultado de um complexo de acontecimentos que podem fugir da capacidade da educação [...] (Moura, 2017, p.121).

O relato da diretora Rosa expressa de forma contundente o estado atual que estamos vivendo, envoltos em questões de intolerância em todos os aspectos da vida social: religiosa, étnico-racial, de gênero. Entende-se, portanto, que as Instituições de Educação Infantil não são uma ilha, elas são afetadas e também afetam aqueles que a ela têm acesso. Mas como essas Instituições estão reelaborando esses cenários que se apresentam e se desfazem a cada dia? Enquanto coletivo, como estão se preparando para o enfrentamento a essas questões que batem a sua porta e precisam de respostas imediatas?

Não há manuais, não existem receitas prontas. É preciso encontrar-se com o outro da/na Instituição. É preciso e urgente estabelecer diálogos, pois como defendia Freire (1996), “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (p.135).

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (Freire, 1996, p.137).

5.3

“Formação continuada e cultura não dialogam:” formação cultural de professores

De acordo Almeida (2010),

Ainda são escassos os estudos que destacam os vínculos entre cultura e educação e defendem a escola como centro de formação cultural onde as disciplinas das humanidades voltadas ao sentir e ao pensar (música, literatura, teatro, cinema, artes visuais e outras) são vistas como parte importante da educação escolar;

também são escassos estudos que apontem a relevância das experiências estéticas para processos de subjetivação e para a constituição da profissionalidade docente. Mas tal escassez não se justifica por falta de reconhecimento da importância desses vínculos, apontados por vários autores que defendem uma política de formação (inicial e continuada) que assegure ao professor e à professora o acesso a formas variadas de expressão artística (Almeida, 2010, p.15-16).

Na análise desta categoria busca-se conhecer, a partir das vozes das entrevistadas, qual é o lugar da formação cultural no interior dos processos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

Desse modo, três aspectos se destacaram nas entrevistas: a formação está focada na BNCC; a partir do Parapracadá a arte adentra o espaço da formação continuada; não há lugar para a formação cultural na formação continuada da SEMED. Em relação às discussões sobre a BNCC, pode-se afirmar que foi o tema mais recorrente em todas as entrevistas, seguido das considerações sobre o Parapracadá e, por fim, a afirmação de que formação cultural e formação continuada não dialogam.

“A formadora, neste ano, só estava se dedicando à BNCC e nos campos de experiência” (Entrevista, Rosa, DCEC, 07/2019).

As falas servem para ratificar o movimento que vem ocorrendo em território nacional e, embora o referido documento venha sofrendo muitas críticas por parte da academia, é certo que Estados e Municípios estão em um movimento intenso de discussão da Base, visando a construção de Orientações Curriculares e consequente revisão por parte das Instituições do seu projeto político pedagógico.

“Estamos agora com a BNCC, trabalhando os campos de experiência e dentro dos campos a questão cultural é bem forte. [...]” (Entrevista, Isabel, CCES, 07/2019).

É importante o destaque que a coordenadora Isabel faz a respeito da Base Nacional Comum Curricular, considerando que ela traz a questão cultural de forma vigorosa, mas, apesar disso, as entrevistadas demonstram a necessidade de extrapolar a discussão meramente teórica e estabelecer relações de maior intimidade com as questões culturais, entendendo que precisam dessas vivências para trabalhar de forma mais segura e contextualizada com as crianças.

No relato abaixo, a entrevistada faz um desenho da política atual de formação continuada da SEMED, apresentando, em linhas gerais, seus

desdobramentos, como também fala sobre as discussões anteriormente presentes na formação e que estavam voltadas para questões de base alfabética, ou seja, para a linguagem oral e escrita. Em seu discurso a coordenadora evoca a questão do Paralapraca como sendo um divisor de águas no tocante à visão sobre a arte, declarando que foi por meio deste projeto que a Secretaria proporcionou às professoras e professores a oportunidade de visitar outros espaços formativos como museus, pois era algo que até então não passava pela formação.

Temos um projeto chamado Paralapraca desde 2013 e a Secretaria proporcionou esses momentos de visitar alguns artistas, museus, mas por quê? Porque fazia parte do projeto ter essa formação cultural do professor para que ele pudesse passar essa formação para as crianças. [...] Com o advento do Paralapraca, [...] as formações tiveram outro olhar. [...] Eu entrei em 2003 e as formações eram mais em base alfabética. [...] A arte era uma coisa assim que colocaríamos, mas não tinha esse viés. Agora que estamos percebendo, intensificando esse olhar. Eu acredito que falta muito ainda a caminhar, falta bastante ainda e eu, o pouco que sei, vou buscando. As formações em Educação Infantil estão trazendo referências de outras pessoas que eu não conhecia, como Paulo Fochi, a Luciana Ostetto e tantas outras (Entrevista, Ivanise, CCCP, 07/2019).

A fala a seguir confirma aquilo que a coordenadora Ivanise expôs sobre a vivacidade que o Paralapraca trouxe para a dinâmica da formação continuada pelo olhar mais atento que o projeto dirige para a arte de modo geral.

[...] Lembro que com o Paralapraca foi mais intenso, mas depois se perdeu, ainda existe, mas muito pouco. Nós já fizemos um trabalho sobre a questão cultural e, nesse momento, proporcionaram muitos momentos de saída para ver esculturas, instalações, artes plásticas, questão de teatro, mas não é uma coisa constante (Entrevista, Isabel, CCES, 07/2019).

A coordenadora Lorena também faz alguns apontamentos que indicam certo distanciamento entre o investimento na formação continuada de professores e os desdobramentos demandados dessas experiências docentes no espaço da Instituição junto às crianças.

Em 2017 a SEMED fez um investimento maciço na área de artes, que até levava gente para observar o IPHAN e outros espaços voltados para a arte, como museus e oficinas mesmo de mão-na-massa para produção de autoria das crianças, é importante fazer esses trabalhos na escola, mas as crianças também precisam visitar esses locais, o IPHAN mesmo é uma riqueza, temos a

formação e tudo mais quando é a hora de levar as crianças para conhecer não tem transporte (Entrevista, Lorena, CCC, 09/2019)

No tocante à relação entre os profissionais que atuam com crianças e os diferentes elementos e representações da arte, Bissoli et al (2014) entendem que a formação cultural não ocorre somente pelo contato com as obras, mas é necessário um trabalho de mediação enquanto processo pedagógico para que professoras e professores possam “conhecer e vivenciar as Artes” tornando-se capazes de “aproximar as crianças das diferentes formas de conhecer e expressar”.

Frente à dimensão educativa do trabalho dos professores e professoras, desde a Educação Infantil, é que insistimos na urgência de processos de formação de professores, tanto inicial como continuada, que deem atenção à formação cultural desses profissionais (Bissoli et al, 2014 p.131).

Nos relatos das profissionais percebe-se que há uma necessidade de que a formação continuada possa se voltar mais para o campo da Arte, pois com o projeto Paralapraca ao mesmo tempo em que se construiu uma relação de proximidade com a questão da formação cultural, parece ter gerado também uma demanda de continuidade desse processo formativo que, como se sabe não finda.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 1996, p.13).

Mas o Paralapraca finalizou suas atividades de formação e de acompanhamento às atividades que eram propostas para acontecer nos espaços das Instituições envolvidas e as entrevistadas se mostram apreensivas diante do cenário em que se encontra atualmente a formação continuada.

A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes [...] (Adorno, 1995, p.183).

Como é possível observar no relato a seguir da professora Cláudia, a formação não tem correspondido aos anseios e necessidades formativas de professoras e professores da Educação Infantil, pois a perspectiva trabalhada não

aciona a dimensão sensível como componente essencial a qualquer proposta que seja comprometida com a formação humana de profissionais da educação, bem como de suas crianças.

Existe formação continuada para professor na rede pública de Maceió, mas é pouca e parece... longe de querer criticar o método das mediadoras, mas parece mais uma aula de fundamental [...] do que para despertar a sensibilidade para que a gente desperte nas crianças. Acho que o viés a se trabalhar deve ser outro, numa formação para professores de Educação Infantil (Entrevista, Cláudia, PCP, 07/2019).

Nesta linha de pensamento, Ostteto (2008), convida à seguinte reflexão,

A formação do professor envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Há, no reino da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que um domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados (p. 128).

Nos fragmentos a seguir as profissionais expõem que a formação continuada não tem conseguido dialogar com questões relacionadas ao campo da formação cultural de professores e, para assegurar aquilo que declaram, trazem para seus discursos informações que possam validá-los, como por exemplo, que a formação não estimula o desejo de uma aproximação às ações culturais promovidas pelos equipamentos culturais na cidade; não incentiva a prática da leitura, facilitando a compra de livros; não oferece subsídios para que algumas lacunas na formação inicial possam ser sanadas, como a utilização de instrumentos musicais e outros elementos presentes no fazer artístico.

Eu vou dizer algo que é muito forte, mas que é real, a formação cultural não aparece. Quando se pensa em trazer cultura para a formação, você encontra algumas resistências e acha que está perdendo tempo [...]. Porque formação de professor que não estimula o professor ir ao teatro, que não promove um encontro que traga uma música de qualidade para o professor, que forneça a ele um vale compra numa Bienal de respeito. A última Bienal, a maioria dos cartõezinhos feitos para os professores era de 15 reais e ficaram lá, como forma de contestação, os professores não foram buscar [...]. Então, em termos de formação cultural, cultura e formação não dialogam ali dentro (Entrevista, Clara, CCSL, 09/2019).

Esta constatação da coordenadora remete à ideia de Nogueira (2008, p.6) de que “o incentivo à formação cultural dos professores, por meio da frequência a

eventos artísticos e de experiências estéticas, aponta para a possibilidade de uma prática docente marcada pela autonomia e pela pluralidade”.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), pelo fato de os cursos de formação inicial de professores deixarem algumas lacunas na formação desses profissionais, os espaços de formação continuada têm sido concebidos sob uma perspectiva “compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial” (Gatti; Barreto, 2009, p.200).

A formação poderia assumir um lugar de maior prioridade, embora a SEMED tenha profissionais excelentes. Temos alguns instrumentos que ganhamos na oportunidade do Paralapraca, sendo que nós, professores, temos uma lacuna em nossa formação. [...] Precisamos de mais formações, não só formação como recebemos hoje, na área de Educação Infantil, teórica, com relação à BNCC, mas precisamos ampliar essas possibilidades formativas, principalmente com a arte, porque ela é muito ampla, tem a música, o teatro, tem N possibilidades e nós temos essa dificuldade, essa carência de mais formações nessa área, porque praticamente não temos (Entrevista, Andreia, DCNQ, 09/2019).

Penso que Nogueira contribui para uma reflexão mais consistente em relação à musicalização na Educação Infantil, tendo em vista a ideia de refinar os sentidos a partir das sonoridades, melodias, ritmos e arranjos com os quais as crianças entram em contato, é de fato educação dos sentidos. assim, se posiciona a autora,

O objetivo primordial da educação musical na infância é formar bons ouvintes, bons apreciadores de música. É contribuir para que esses pequenos cidadãos possam usufruir de todo um patrimônio musical produzido pela humanidade ao longo dos tempos. Vivenciar música é uma das mais poderosas formas de se constituir parte da humanidade! Todos os demais benefícios já citados da prática musical para o desenvolvimento da criança apenas são facetas dessa grande tarefa que é a de educar esteticamente, isto é, preparar as crianças para a fruição plena do prazer da experiência estética por meio da música (Nogueira, s/d, p.114).

Cheguei a fazer cursos com [nome do formador do Setor de Ação Cultural] e aguicei algumas coisas que eu nunca tinha pensado. Ele é bem sensível. Eu acho que aquele departamento de Arte traz isso, mas que ainda são coisas acanhadas para uma instituição macro como a Secretaria (Entrevista, Lourdes, CCS, 07/2019).

Também foi possível encontrar em alguns relatos a declaração de que em outros momentos a Secretaria investiu mais em formação cultural de professoras e professores e que atualmente não o faz. Nos entremeios desses relatos fico a pensar

quão interessante é perceber que em todas as situações que as entrevistadas relatam, afirmando que a Secretaria deu maior atenção para a formação cultural de professoras e professores da Educação Infantil, são circunstâncias marcadas pela presença de parceiros⁵⁹, como por exemplo, o Instituto C&A, a Fundação Volkswagen, a UFAL e a Braskem. Seria apenas coincidência?

O Projeto Paralapraca, que, desde 2013, desenvolve ações de formação no município de Maceió, conforme mencionado na introdução (sic!), caracteriza-se como uma importante parceria na consolidação dos princípios e metas estabelecidos pelas Dcnei na rede de EI do município de Maceió (Haddad, 2015, p.76-77).

Em documento denominado “Memorial da Gestão da Educação Infantil”, é apresentada prestação de contas das ações desenvolvidas pelo Departamento de EI no período compreendido entre 2013 e 2016; o memorial expõe que,

Esta gestão, através do DEI, tem priorizado e buscado garantir o atendimento de qualidade à Educação Infantil, através das seguintes ações: Parcerias, indispensáveis para o fortalecimento das políticas públicas e formação da rede, com o Instituto C&A e executado pela ONG Avante, com o PNUD, a Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Fundação Volkswagen e outros parceiros (Maceió, 2016, p.18).

Fico a indagar se seria o caso de a Secretaria Municipal de Educação de Maceió não dispor de recursos financeiros suficientes para dar continuidade a propostas de formação que garantam uma formação cultural permanente, assim como é denominada a formação continuada. O que leva a Secretaria a abandonar projetos ou propostas de formação que parecem tão valiosas e que geram desejos e necessidades de ampliação em seu professorado?

Eu acho que eles já investiram mais. Eu lembro que antigamente eles promoviam mais momentos [...] de o professor ir conhecer a parte histórica de Jaraguá para depois repassar para as crianças; o IPHAN, conhecer o Teatro Deodoro, assistir algumas peças, cinema. Mas agora eu acho que parou muito isso. [...] Tinha da educação ambiental que a Braskem também ajudava e que visitávamos alguns manguezais, como tinha também essa parte cultural. Então, a SEMED, como Rede, tinha que investir mais [...] (Entrevista, Ângela, DCPI, 09/2019).

⁵⁹De acordo com o documento “Orientações Curriculares para a EI no Município de Maceió”, as parcerias externas se materializaram por meio de duas iniciativas: a primeira delas foi o projeto Brincar, realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e patrocinado pela Fundação Volkswagen, tendo como pólo inicial a cidade de Arapiraca, mas chegando a envolver algumas escolas de Maceió. A segunda, com o projeto Paralapraca, do Instituto C&A, executado pela ONG Avante, com uma dimensão mais ampla em relação ao número de escolas, em Maceió.

Ao expor os resultados de pesquisas sobre as experiências culturais de professores brasileiros (Gatti; Barreto, 2009), Almeida (2010) analisa que é possível supor que tais experiências não são diferentes daquelas que seus alunos participam, tendo em vista que ambos usufruem de elementos culturais oferecidos pela Indústria Cultural.

Os resultados das pesquisas aqui citadas permitem supor que as experiências culturais da maior parte do professorado brasileiro não se distinguem das experiências do alunado, pois compartilham a mesma cultura amorfa disseminada pela indústria cultural via meios de comunicação massiva. Assim, cabe indagar: como professores e professoras podem ampliar a bagagem cultural de alunos e alunas se os repertórios de experiências estéticas de ambos se assemelham? (Almeida, 2010, p.17).

Apesar de a SEMED, mais especificamente o Setor de Educação Infantil, investir de forma bastante contundente em programas de formação continuada e, com isso, uma das marcas principais tem sido as assessorias prestadas por pesquisadores reconhecidos na área da infância em todo o país, o que se percebe é que as discussões que ocorrem no plano das formações ainda carecem de um investimento também nas práticas que se desejam traduzir no interior das instituições, bem como no reconhecimento das professoras e professores como sujeito sensíveis,

A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes [...] (Adorno, 1995, p.183).

As diferentes vozes presentes nesta pesquisa evocam construções discursivas em torno de um campo atravessado pela inexistência de limites disciplinares, como o é a formação cultural, trazendo assim para a formação pessoal e profissional uma abrangência de mundos que as práticas tradicionais insistem em interpor barreiras, separando o eu pessoal do outro e da sociedade com seus arranjos, tensões, conflitos.

Compreende-se ser essencial que o professor possua experiências culturais ricas e variadas para que ele deseje produzir nas crianças as marcas do estético, do

poético, do corpóreo etc. e como destaca Nogueira (2010), é preciso que o professor tenha,

Parâmetros estéticos mais amplos e, para isto, é importante que ele tenha uma sólida formação cultural, que lhe dê os subsídios necessários para atender às novas e velhas demandas que são colocadas no seu cotidiano (Nogueira, 2010, p.04).

Nos dois tópicos anteriores busquei proceder à análise das entrevistas realizadas com as profissionais que trabalham em creches e pré-escolas da Rede Pública Municipal de Maceió. Nas páginas que se seguem procuro analisar os dados coletados por meio das entrevistas com os dois técnicos do setor de Ação Cultural da Secretaria de Educação que trabalham com formação de professores.

5.4

Sobre os formadores do Setor de Ação Cultural da Secretaria de Educação

Os entrevistados da Secretaria Municipal de Educação trabalham no Setor de Ação Cultural e atuam na formação continuada com grupos de professores com um foco especificamente voltado para o âmbito da Arte de modo geral e, nesse sentido, atendem turmas heterogêneas cujos professores trabalham com crianças da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Inicialmente, três profissionais ligados ao referido Setor se dispuseram a participar da entrevista, contudo, no dia agendado não foi possível contar com a presença de uma das formadoras e a realização da entrevista ocorreu simultaneamente com os dois formadores presentes.

A primeira entrevistada tem formação em Arte e Especialização em Arte “em uma linha cultural” e o segundo possui formação em Artes Visuais e Especialização em Artes Visuais. Ambos trabalham com a formação continuada de professores das duas primeiras etapas da Educação Básica há mais de 15 anos.

Para as análises aqui empreendidas, elegi duas categorias principais que considero significativas para compreender em que medida a proposta de formação continuada, especialmente a formação voltada para o campo da Arte, está comprometida com a formação cultural das professoras e professores da Educação Infantil. As categorias são as seguintes:

1. “A formação é um trabalho encomendado”: formação continuada de professores da Educação Infantil.
2. “Nunca o aluno vai chegar a Bach e Beethoven se você não escutar o rap dele”: concepção de formação cultural.

Para a análise da primeira categoria, algumas questões presentes no roteiro de entrevista foram agrupadas no sentido de repertoriar as reflexões e, assim, os entrevistados foram indagados sobre questões, como: se fazem visitas a equipamentos culturais com professores em formação; o que visitam e por que visitam; se percebem as instituições culturais enquanto espaço de formação e que tipo de Arte entra na Instituição de Educação Infantil.

Início fazendo o seguinte questionamento: quais as experiências culturais que a formação continuada tem propiciado às professoras e professores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Maceió?

De acordo com Nogueira (2012),

É fato que a necessidade da formação cultural do professor, embora desfrute de certa unanimidade entre os membros da academia, tem sido um tema pouco desenvolvido em pesquisas (Sacristán, 1996). Além disso, fica relegada a um segundo plano no campo das reformas educacionais e curriculares. Ou seja, não se nega sua relevância para o avanço da escola, mas não são dedicados muitos esforços em prol dessa formação (Nogueira, 2012, p.14).

O discurso em defesa da formação cultural do professor ressoou por todos os espaços por onde passei no decorrer desta pesquisa, contudo, tanto a empiria quanto os estudos já realizados na área, mostram que não é suficiente reconhecer a importância e necessidade de tal formação. O que é imprescindível é que esse tema penetre de forma mais contundente o campo das políticas públicas, garantindo que tanto a formação inicial como a continuada se constituam em espaços propícios às experiências do professor com a cultura em suas mais variadas formas de expressão, visando assim formar sujeitos sensíveis que assumam um compromisso ético, político e estético consigo, com o outro e com o mundo.

É importante ressaltar o que esclarecem Bissoli et al (2014) de que

Cabe, no entanto, atentar para a disseminação do que Adorno (1996) denomina como *semiformação cultural*, referindo-se não a um primeiro estágio da formação cultural do indivíduo, mas a um seu substituto: um estado informativo pontual, transitório e acrítico, bem adequado às expectativas do “aprender a aprender” (p.123).

Ao me referir à formação cultural do professor estou tratando-a sob a perspectiva de ampliação das experiências, bem como das referências desse sujeito com os mais variados elementos da cultura e que se encontram objetivados nas artes de modo geral.

5.4.1

“A formação é um trabalho encomendado”: formação cultural de professores da Educação Infantil

Na análise dessa categoria procurei compreender o lugar da formação cultural no âmbito da formação continuada de professores. Desse modo, foram indagados sobre se na proposta de formação continuada são contempladas visitas pelos professores aos equipamentos culturais e quais são os espaços visitados, bem como os critérios de escolhas dos espaços. Os entrevistados responderam de forma muito incisiva: “os critérios de escolha são transações políticas, eu diria! A formação funciona assim: você recebe a encomenda de trabalho que você tem que executar. É diferente de você pensar equipamentos para coisas que você articule numa formação” (Entrevista Mônica, FCA⁶⁰, 07/2019). “Conseguimos levar uma vez [escola de EF], quando fomos fazer um segundo agendamento foi negado, porque a informação é que a escola é longe” (Entrevista, Fernando, FCA⁶¹, 07/2019).

Para a Educação Infantil não tivemos nenhuma ação específica [...] Nunca conseguimos colocar isso dentro do projeto, até pedimos várias vezes, [...] mas era sempre visto que estávamos querendo levar os professores para um passeio (Entrevista, Fernando, FCA, 07/2019).

Acredito ser pertinente destacar que, de acordo com os entrevistados, a maior parte das visitas que já realizaram aos equipamentos culturais tinha como objetivo levar grupos de crianças do Ensino Fundamental a esses espaços para “mostrar aos professores como fazer um roteiro de visita”. Desse modo, fica patente que a dimensão técnica, prescritiva, normativa da formação continuada, como ressalta Carvalho (2016), se sobressai em detrimento da experiência de fruição estética do professor.

Quando podemos eleger os critérios, eles são extremamente pedagógicos [...]. Mas na maioria das vezes não escolhemos o critério (risos), então o critério é se a escola tem ônibus, se a

⁶⁰ Mônica, Formação Continuada em Arte.

⁶¹ Formação Continuada Arte.

escola é perto, que estão disponibilizando x vagas (Entrevista, Fernando, FCA, 07/2019).

Os relatos dos técnicos da Secretaria revelam algumas problemáticas dos bastidores da formação continuada: primeiro, é possível perceber que não há uma proposta de formação pensada pelo Setor que trabalha com a formação de professores no campo da Arte e que estes formadores não têm autonomia para organizar as temáticas que serão trabalhadas nos encontros com os professores, dependem das escolhas e decisões tomadas por outros.

Em segundo lugar retoma-se o velho problema apresentado pelas entrevistadas nos CMEIs, isto é, a questão do ônibus. Terceiro, também uma questão presente nos relatos das profissionais dos CMEIs de que a Educação Infantil não é prioridade na Secretaria de Educação. Em quarto lugar, surge um dado surpreendente que é a escolha da Instituição que não seja distante do equipamento a ser visitado e, por último, a ideia de que visitar outros espaços de formação é visto pura e simplesmente como passeio, não se admitindo que essa dimensão possa estar presente em processos de formação.

Os pontos destacados nas narrativas dos dois entrevistados corroboram com a ideia de que tanto as crianças que vivem e frequentam CMEIs em regiões periféricas quanto seus professores sofrem sucessivos processos de discriminação e de exclusão por parte, inclusive, de órgãos da gestão pública.

O direito de cidadania de crianças e professores, isto é, o direito de participar, de conhecer, de apreciar e de se apropriar dos bens pertencentes ao patrimônio material e imaterial da humanidade é negado, baseando-se em critérios que só servem para aprofundar as desigualdades já existentes, considerando que esses sujeitos já se encontram fisicamente distantes dos equipamentos culturais.

No encontro face a face com os cidadãos, os burocratas, impregnados que são de valores éticos, políticos, ideológicos etc., tomam suas decisões para além dos processos formais, sendo o modo como se posicionam no mundo um fator por vezes determinante para o atendimento ou não dos interesses e necessidades dos cidadãos (Lotta, 2010).

Mas, qual é a concepção de formação continuada assumida pela Secretaria de Educação no Município de Maceió? A quem cabe a tarefa de eleger as temáticas da formação de professores? E os professores, que papel assumem no contexto da formação? “Uma coisa importante dentro da formação, principalmente quando você

leva para o equipamento cultural, nos Anos Iniciais, é que o professor entenda que o universo cultural da criança se expande” (Entrevista, Fernando, FCA, 07/2019).

“[...] As obras de arte, sejam de origem popular ou erudita, promovem no apreciador, seja ele ouvinte ou espectador, um crescimento na direção de sua própria humanização” (Nogueira, 2010, p.11).

Em consonância com o que afirma Nogueira, a fala do formador indica sua percepção do papel emancipador que os equipamentos culturais podem assumir com vistas à ampliação da bagagem cultural de sujeitos que a eles tenham acesso e que isso precisa ser compreendido pelos professores, no entanto, entendo que antes que isto aconteça, é necessário que os professores sejam levados a essa compreensão, fruto de um trabalho desenvolvido no interior da formação continuada, conferindo-lhe um espaço para leituras, discussões e experiências estéticas.

Ao refletir sobre a contribuição da arte na formação de professores, estamos, de alguma forma, dialogando com concepções e práticas. Nessa direção, a experiência de incorporar saídas da sala de aula para ver de perto, contemplar, apreciar obras de arte em galerias, museus, teatros, palcos de dança torna-se uma direção importante. É preciso destacar: trabalhamos com adultos e, portanto, com atividades e vivências para adultos. Buscamos superar uma proposta, comumente desenvolvida, de fazer com adultos para que façam com as crianças [...] (Leite; Ostetto, 2012, p.19).

A pesquisa sobre “Políticas docentes no Brasil” (UNESCO, 2009) revelou que um aspecto recorrente nos estudos sobre formação continuada de professores diz respeito à “limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional [...]” (Gatti; Barreto, 2011, p.201).

No relato que se segue, a formadora Mônica ratifica o que as pesquisas têm constatado e explicita como todo o processo de pensar a formação até chegar ao professor, acontece. Em sua narrativa são apresentados elementos e riqueza de detalhes que me permitiram construir um mapa mental da “fôrma” que a formação vai tomando.

A formação não é pensada por nós, a formação é um trabalho encomendado para que executemos. É assim: eu recebo da coordenadora da Educação Infantil: “nós estamos trabalhando sobre isso, você vai trabalhar em cima disso”. [...] Eu não tenho conhecimento de como trabalhar Arte de 0 a 3. O que eu fiz? Reboli mundos e fundos por alguém que tivesse trabalho nessa

linha para poder entender como trabalhar a Arte com gente de 0 a 3, que a minha formação é para Fundamental. [...] Eu sou apenas uma ferramenta de trabalho (Entrevista, Mônica, FCA, 07/2019).

É interessante analisar essa dinâmica proposta aos formadores de como devem planejar a formação e buscar os meios para produzir uma narratividade formativa que legitime o projeto de formação da Secretaria de Educação frente aos professores em formação.

O relato também me leva a refletir sobre o valor que algumas categorias assumiram nas últimas décadas no contexto das pesquisas com crianças, bem como nas práticas pedagógicas que se realizam em Instituições Infantis. Assim, posso listar aqui: autonomia, protagonismo, identidade, escuta atenta etc.

O reconhecimento do direito de participar nos processos e decisões que afetam sua vida atribui importância particularmente significativa às opiniões das crianças sobre sua própria infância. [...] Essa participação pode incluir escolha e planejamento de atividades e avaliação das instituições que atendem. É nessa perspectiva que presenciamos hoje a participação das crianças como protagonistas em pesquisa e em avaliações das instituições que frequentam. Tivemos exemplo concreto dessa participação no processo de avaliação do projeto Paralapracá do município de Maceió, pela empresa de consultoria Move (Maceió, 2015, p.66).

A Secretaria de Educação do Município de Maceió em suas Orientações Curriculares para a Educação Infantil, partindo do reconhecimento das conquistas obtidas no campo da infância, demonstra estar atenta e esse outro lugar que a criança pequena ocupa no contexto das práticas educativas, contudo, penso que é preciso também avançar no sentido refletir sobre o papel que os professores que atuam com esse público assumem frente ao seu protagonismo enquanto sujeitos que devem garantir a participação das crianças e de suas famílias em processos decisórios.

Assim, partilho da ideia de Case (2000, p.12) ao afirmar que

Se desejamos conhecer o conhecimento que as crianças adquirem no curso de seu desenvolvimento, então, devemos primeiro examinar a tecnologia que a cultura criou no curso de sua história, e o uso que se faz dessa tecnologia. Devemos, depois, examinar os modos de discurso e os sistemas de crença que apoiam esta ‘práxis’ e os modos como as crianças são iniciadas nelas.

O documento complementa que é preciso que os professores superem a compreensão de que garantir os direitos da criança, como principia a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990) não significa ser permissivo e “atribuir poder e

controle às crianças”, retirando-os do poder dos adultos e para que tal superação ocorra o caminho indicado está relacionado ao “entendimento do termo empoderamento”. Assim, esclarece o documento,

Empoderar-se é tornar-se protagonista nas relações que se estabelecem no cotidiano, assumindo uma postura mais participativa, por meio da ampliação de recursos e possibilidades. Participar, por sua vez, pressupõe condição de igualdade e liberdade. Implica dar voz às pessoas excluídas e ouvir o que têm a dizer sobre a sua situação (Haddad, 2015, p.67).

É possível perceber que o documento ainda trabalha com a ideia de “dar voz” às denominadas minorias ou grupos marginalizados socialmente, como negros, índios, mulheres e crianças, sendo assim, considero que o próprio documento também precisa avançar no sentido de compreender que o que falta a esses sujeitos não é voz, mas o que de fato se deve garantir é a construção de espaços democráticos em que a participação desses sujeitos seja legitimada em meio ao desenvolvimento de projetos e propostas de educação que dizem respeito a eles, assim como na proposta de formação continuada de professores.

“Nessas *Orientações Curriculares* compreende-se que as condições necessárias para essa mudança é o **rompimento com a cultura adultocêntrica** que percebe o mundo e a vida a partir dos olhos dos adultos” (p.68).

De acordo com o relato da formadora Mônica a formação continuada está longe de garantir que as categorias anteriormente citadas se façam presentes no interior da formação continuada da Secretaria. Como pensar uma educação para as infâncias a partir do protagonismo infantil, por exemplo, quando o próprio professor parece não assumir a condição de protagonista frente ao seu próprio processo formativo?

Que percepção do trabalho docente na Educação Infantil evoca esse modelo de formação continuada que não convida seus maiores interessados a pensar conjuntamente uma proposta formativa considerando suas próprias demandas? É possível não operar no campo dos desejos e das necessidades formativas de professores e fazê-los se sentir implicados nesse projeto?

Em relação a essa questão, Carvalho (2005) analisa que

[...] em geral, percebe-se que os professores e futuros professores não se veem como construtores de seus saberes, pois convivemos com uma formação que se constitui por uma abordagem normativa: o que se deve fazer, pensar, ensinar com a preocupação central de construir um *modelo* de professor,

desconhecendo a heterogeneidade da categoria profissional, assim como a dimensão ética, estética, cultural e política do fazer educativo (p.133).

Quais são as especificidades do trabalho na Educação Infantil? O que os formadores sabem ou precisariam saber sobre a criança que frequenta a creche e a pré-escola? No decorrer da entrevista, questões dessa natureza eram reveladas nas falas dos formadores. O fato de se encontrar em uma mesma turma professores que atuam com crianças com as especificidades da Educação Infantil colocou em xeque seus saberes sobre o campo das artes, pois como abordar o trabalho com essa área que contemple crianças pequenas, quando seus saberes sobre crianças não passaram de forma consistente pelo campo de sua formação em Artes Visuais?

Retomando a discussão sobre a formação cultural de professores, reflito: diante dos desafios que se colocam na formação continuada, como contemplar esses sujeitos tão multifacetados?

[...] Eu descobri que estaria numa mesma formação lidando com professores que trabalham só com bebês e com professores de crianças de 3 a 5. Alguns eram específicos mesmo, só ficavam no berçário. Então, assim, esse foi um desafio, porque até então [...] eu não lidava com esse público, com bebê, com creche, entendeu? (Entrevista, Fernando, FCA, 07/2019).

Uma questão que acredito ser pertinente discutir diz respeito à forma como a arte entra no espaço das Instituições de Educação e quando questionados sobre esse tema, a formadora Mônica logo trouxe para sua fala a estreita relação que a tradição escolar insiste em fazer entre datas comemorativas e “arte”.

“Eu acho que arte e datas comemorativas são duas coisas antagônicas, não combinam” (Entrevista, Mônica, FCA, 07/2019). A entrevistada ainda complementa expondo que cabe à escola garantir às crianças e jovens o direito de se apropriar das diferentes linguagens artísticas, promovendo experiências que agucem seus sentidos.

Não tem como você trabalhar o aluno numa ideia de arte se você o confina a uma temática a vida inteira. [...] a arte que queremos na escola é a arte que ajuda na compreensão e na descoberta do potencial subjetivo do aluno. Ele pode nunca ser artista, nunca pintar, nunca cantar, nunca dançar, nunca nada, mas ele pode ter [...] o conhecimento sobre as artes e ser um apreciador daquilo quando lhe convier, gostar de ouvir música, gostar de ir ao teatro, ele tem que ter esse conhecimento. Ele não precisa executar a função de artista, precisa estar preparado para executar a linguagem artística que ele quiser com o suporte de educação de

arte que a escola lhe deu e a capacidade de seu desenvolvimento intelectual [...]. Isso faz parte das nuances da subjetividade humana (Entrevista, Mônica, FCA, 07/2019).

Para Fernando, o trabalho com a arte na escola deve produzir sentimentos de pertença, assim, ele declara sua preocupação com a forma como as crianças “constroem essas experiências do ver, do ouvir, da textura, do tato, do gosto” (Entrevista, Fernando, FCA, 07/2019). O entrevistado usa uma situação pela qual passou em uma escola para explicitar melhor sua preocupação sobre o lugar que a arte ocupa no espaço escolar.

Quando a criança pega, no dia das mães, um porta retrato que foi feito com cartolina e todo trabalho artístico dela é escrever do lado para a mãe e botar a foto, ela não fez nada! Uma professora chegou para mim e disse: “mas eu passo horas e horas em casa fazendo isso”. Eu perguntei: mas por que a senhora faz, por que a criança não faz? Ela colocou mil palavras, mas no final não resistiu e falou: porque fica feio (Entrevista, Fernando, FCA, 07/2019).

A fala do professor mostra o quanto ainda é comum encontrar em creches e pré-escolas as denominadas atividades de “artes” assumindo um lugar privilegiado, baseadas em datas comemorativas em que são oferecidos às crianças desenhos prontos para colorir, colar, músicas, coreografias e peças teatrais são ensaiadas para apresentar aos pais e à comunidade escolar.

Assim, vai sendo legitimado, ano após ano, o currículo em Instituições de Educação Infantil, no qual se desconsidera a capacidade da criança de criar, imaginar e produzir, não garantindo, sobretudo, a ampliação do seu universo cultural.

Certo dia, fomos a uma escola e mostraram uma parede que queriam pintar e perguntaram se podíamos pintar, então eu perguntei por que elas não pintavam e a professora disse: porque queremos uma coisa bonita (Entrevista, Fernando, FCA, 07/2019).

Vigotski (2010, p.333), se referindo a Christiansen, afirma que “distrair os nossos sentimentos, não é o objetivo final da intenção artística. O principal na música é o que não se ouve, nas artes plásticas o que não se vê nem se apalpa”.

Desse modo, analiso que essa questão tem se tornado cara àqueles que defendem o protagonismo infantil e que procuram por meios de estudos e pesquisas revelar o quanto as crianças podem nos ajudar a compreender a forma singular

como se colocam no mundo e as percepções que vão construindo sobre este mundo. Assim, Ostetto (2010) entende que

Ao repetir o modelo das famigeradas lembrancinhas para datas comemorativas [...] e oferecer desenhos prontos para as crianças pintarem, o professor apenas cumpre com uma atividade didática, dissociada de quantos sentidos poderiam ser revelados no fazer das crianças, se lhes fosse oferecida a oportunidade de escolha, validada sua imaginação, acolhidas razão e sensibilidade. Nessa medida, configura-se uma fragmentação da inteireza de ser humano e, assim, de ser professor. Como poderia um sujeito cindido formar sujeitos inteiros? Como imaginar um indivíduo que repete formando indivíduos que criam? (p.42).

Sacristán (2002, p.25) assegura que “ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura. Se os professores não possuem cultura em profundidade, não podem ensinar cultura nem sequer nos níveis mais elementares”.

Diante do exposto, entende-se que as lacunas na formação de professores ainda estão longe de ser superadas com medidas pontuais e aligeiradas, contudo, é certo que algo precisa ser feito no sentido de que os professores possam superar sua condição de profissionais que se alimentam única e exclusivamente de suas próprias experiências, pois se isso fosse suficiente, poderíamos questionar para que serve a escola.

As reflexões apresentadas por Ostetto (2010) e Sacristán (2012) ajudam a pensar que os cursos de formação continuada podem se constituir em espaços privilegiados para que professoras e professores de crianças pequenas possam se apoderar de saberes necessários a sua formação pessoal e profissional, ampliando seus referências e contribuindo de forma significativa para a educação das crianças. Como defende Duarte (2013),

Precisamos do conhecimento para ultrapassar os limites locais que nos aprisionam a uma vida medíocre, infeliz, frustrante, que é a vida que a sociedade capitalista tem a nos oferecer se não nos engajarmos numa luta consciente pela superação da sociedade capitalista (Duarte, 2013, p.70)

Freire (1999) assinala que reduzir o processo educativo à mera preparação para a docência é um equívoco, embora a apropriação da técnica seja importante, não é suficiente, é preciso que a dimensão técnica da formação esteja aliada às dimensões ética, política e pedagógica. É nesse movimento formativo que o

enfrentamento aos desafios constantes da profissionalidade se constituem e se fortalecem continuamente.

[...] A arte é tão importante, em todas as suas linguagens que nenhum de nós vive sem elas. Você tem nos seus adornos, no seu brinco, na escolhas da sua roupa, do seu calçado, na decoração da sua casa, no modelo de carro que você escolhe, do jeito que você desenha seu jardim, do tipo de arquitetura que você quer a sua casa, do corte de seu cabelo, da cor do seu batom, de tudo que você faz, do prato que você escolhe, de que forma você faz o colorido dos seus alimentos. Você tem arte em tudo (Entrevista, Mônica, FCA, 07/2019).

Encontro nas palavras da formadora Mônica uma similaridade com o que Vigotski (2010) compreende em relação ao lugar que a formação estética deve assumir no contexto da educação de crianças, jovens e adultos.

Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia mas também na elaboração do real dos objetos e das situações. A casa e o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética (Vigotski, 2010, p.352).

5.4.2

“Nunca o aluno vai chegar a Bach e Beethoven se você não escutar o rap dele”: concepção de formação cultural.

Na análise da categoria ora apresentada busca-se conhecer a concepção de formação cultural dos dois técnicos da Secretaria que trabalham com formação continuada de professores no campo da Arte. É interessante perceber que quando questionados sobre suas concepções de formação cultural, os entrevistados retomam alguns dos elementos centrais encontrados nas narrativas das profissionais dos CMEIs pesquisados, como: a ideia de pertencimento, de identidade, cultura popular, tradição e de arte.

[...] A formação cultural é você aprender a respeitar os princípios de vivência de uma comunidade, de um povo, de uma família, de uma aldeia [...] Por exemplo, uma rezadeira do bairro, ela é vista na escola, na nossa academia, como uma pobre velha lá do canavial, do sítio, algo que não tem valor, mas quando você estuda cultura, cultura da oralidade e a cultura popular, você vai ver que uma rezadeira no bairro é uma fazedora de cultura, portanto, um patrimônio vivo, que quando você diz isso a um neto dessa mulher, ele vai gerar outro valor da avó dele, além daquele que já tinha como laço de família, ele vai ver a avó como ser importante (Entrevista, Mônica, FCA, 07/2019).

Em seu discurso, a entrevistada parte do princípio de que o indivíduo comum é sujeito da cultura e produtor de cultura e que é por meio das relações que vivencia nas diferentes instâncias de socialização das quais participa, especialmente, na escola, que tal consciência vai se instituindo de modo a se reconhecer nessa condição de partícipe da cultura.

Entretanto, cabe destacar que é papel da escola criar as possibilidades para ao mesmo tempo em que o sujeito assim se reconheça, também é fundamental muní-lo dos instrumentos necessários para que venha a alargar seu universo cultural, articulando os conhecimentos das experiências vividas aos saberes imprescindíveis ao seu processo de humanização.

Deve-se também compreender que o olhar que apreende o simbólico dos objetos artísticos é uma construção permanente e passa pela relação de proximidade com aquele bem cultural. Como lembra Leite (2005, p.47), “nosso olhar é construído dia a dia e essas possibilidades de experiência estética fazem parte de nossa formação cultural”.

Deve-se, primeiramente, romper com a lógica que toma como ponto de partida as experiências do vivido e nela se alojam, é premente considerar que as riquezas do gênero humano devem ser partilhadas com todos e, de modo especial, que a escola seja essa mediadora.

Eu acho que é a formação da identidade, do ser subjetivo que você tem dentro de você e que busca a consonância, essa troca com seu ambiente. Você é formado culturalmente não porque alguém diz “agora você vai assistir show disso, mas as canções que sua mãe canta”. [...] Eu sempre fiz essa pergunta “por que a arte na escola?” É a mesma resposta para Geografia, História, porque a Arte está na nossa vida (Entrevista, Fernando, FCA, 07/2019).

A análise que faço das falas dos entrevistados está voltada para as suas frestas, ou seja, no primeiro caso, pode-se perceber que a formadora defende que os sujeitos sejam levados a construir uma consciência de si e do outro mais próximo – no caso, a avó – redimensionando seu olhar com vistas a se identificar e valorizar o que tem e o que é, mas não se pode afirmar que a entrevistada propõe uma educação que avance desse primeiro estágio.

No entanto, a transmissão de capital escolar não significa, por efeito automático, a transmissão e a incorporação de capital cultural legítimo, traduzido, designadamente, em modos e maneiras *competentes* de relacionamento com as obras e circuitos culturais, desde os códigos de percepção e interpretação dos

objectos estéticos até às posturas (*héxis*) exigidas por determinados cenários de interação e seu enquadramento institucional (Lopes, 2005, p.44)

Questiono sobre até que ponto a concepção de formação cultural desses formadores adentra as discussões e perspectivas trabalhadas com os professores em formação. Em que medida eles conseguem provocar uma reflexão mais ampla sobre a relação que fazem entre cultura popular e cultura erudita, gerando nos docentes o desejo do encontro com a formação cultural das crianças nos espaços das creches e pré-escolas de Maceió, com vistas à necessária articulação entre esses diferentes modos de representação cultural.

Leite (2005), se referindo ao trabalho realizado em uma creche por Dias (1999), expõe que a autora sugeriu uma estratégia de formação estética aos educadores em que os mesmos deveriam olhar e contemplar o contexto mais imediato com o intuito de aguçar seus sentidos e modos de sentir e, aos poucos, ampliar esse universo, voltando suas percepções para o contexto mais amplo com seus variados outros objetos, artefatos e expressões culturais.

Diante da proposta desenvolvida por Dias e citada por Leite, reflito sobre a concepção de formação cultural do Departamento de Educação Infantil⁶² e as bases que dão sustentação a tal concepção. É possível afirmar que existe uma convergência conceitual acerca da concepção de formação cultural entre o Departamento de EI e o Setor de Ação Cultural? Ou a relação entre esses setores é meramente burocrática em que o primeiro delega atribuições ao segundo e este apenas executa?

Cabe, pois, que a formação inicial e continuada de professores seja assumida como um espaço e um tempo de humanização, promovendo a apropriação do patrimônio cultural – tantas vezes negado àqueles que não compõem as camadas mais elevadas da sociedade – pelos sujeitos que dela participam (Bissoli et al, 2014, p.128).

Durante a entrevista e tendo como mote o questionamento sobre o que é formação cultural, os entrevistados recorreram a algumas situações cotidianas para assegurar seus posicionamentos, apresentando exemplos de como a sociedade em

⁶² Como já foi tratado em outro momento, estive por três vezes no Departamento de EI da SEMED para agendar entrevista com a coordenação ou com alguma técnica que atua com formação continuada, mas não obtive sucesso.

geral, e em particular a Instituição escolar, revelam o que eles consideram incoerências frente à visão que se tem do tema da formação cultural

[...] Nós falamos: “Ah, porque o Guerreiro, a terra do Guerreiro⁶³”, ninguém sabe por onde vai o Guerreiro, entendeu? Agora, se chegar um grupo folclórico de fora, achamos fantástico (Entrevista, Fernando, FCA, 07/2019).

O relato do formador demonstra uma preocupação com alguns setores da sociedade alagoana em atribuir mais valor à cultura que lhe “é estranha”, isto é, de outros povos, de outras regiões, do que a sua própria. Penso que isso traz sérias consequências para a formação de uma identidade local por parte das gerações mais novas, o que não implica compreender que não se deve adentrar outros universos culturais, pelo contrário, é preciso partir daquilo que lhe é familiar para que se possa ampliar o repertório ao se apropriar de elementos culturais pertencentes ao conjunto da humanidade.

A escola tem algumas manias: essa história de arte com datas comemorativas, que já falamos [...] e a história de colocar como importante os grandes ícones da arte mundial, por exemplo, na música, você tem a audácia de levar para a escola da periferia de Maceió ou qualquer bairro, Bach e Beethoven. Nunca nosso aluno vai chegar a Bach e Beethoven se você não escutar o rap dele, o reggae [...] que Gilberto Gil tanto mostra que está na nossa vivência, nosso baião num compasso diferente, então, o jovem nunca vai se adornar de Bach e Beethoven se alguém não disser que o que ele faz é bom, que o que ele faz também é arte (Entrevista, Mônica, FCA, 07/2019).

Desse modo, mais uma vez a escola assume, de forma solitária, essa função de salvaguardar elementos da cultural local, preservar e criar estratégias para que crianças e jovens possam construir uma memória do lugar, das tradições, dos modos de ser e apreender a riqueza cultural na qual estão inseridos.

⁶³Alagoas é conhecida como a terra do Guerreiro, que é um Folguedo natalino surgido em Alagoas nos anos de 1920 do século XX, sendo resultado da fusão do Reisado, Chegança, Pastoril e do Auto das Caboclinhas. Consta de uma sequência de cantigas dançadas, denominada de “peças”, intercaladas de “marchas” e representações constituídas de entremeios e partes: Marcha de Rua, Cantos e Danças de Abrição de Portas, Entrada de Sala, Adoração ao Divino e Despedida (Secult, 2017, p.06).

6

Algumas considerações

Crear es fuente de júbilo para el hombre, pero acarrea también sufrimientos conocidos con el hombre de las torturas de la creación. Crear es difícil, la demanda creadora no coincide siempre con la posibilidad de crear y de aquí surge al decir de Dostoevskii, la tortura de que la palabra no siga al pensamiento. Los poetas llaman a este sufrimiento, tortura de la palabra (Vigotski, 2012, p.49).

A escrita desta tese enquanto processo criativo assumiu a perspectiva indicada por Dostoiévski, citado por Vigotski, isto é, como a verdadeira expressão de tortura no trato com as palavras, com o pensamento; na conjugação dos verbos, das expressões, sensibilidades, entonações e emoções.

Esta escrita evocou intensamente o choro, o riso, a ausência de negociação comigo mesma, com meus propósitos, com a vida. Em meio à escrita desta tese, eu conheci a morte. Morri muitas vezes [e agora já não sei mais se sou matéria ou se sou espírito], mas sei que todas as vezes em que morri aprendi que era preciso juntar os pedaços de mim e voltar à tese.

Voltar à tese significava voltar à vida. Voltei muitas vezes e agora ela [a tese] parece me dizer que a ideia de inacabamento permanecerá, mas que estou segura o suficiente para seguir e deixá-la assim, neste exato ponto em que chegamos, eu e ela. Esta tese me faz lembrar o grande mestre que dizia que “a consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo” (Freire, 1996, p.56). É com este sentimento que faço minhas considerações, que não são finais, pois entendo que aqui tudo re/começa.

O objetivo principal deste trabalho consistiu em conhecer e analisar experiências culturais das crianças da Educação Infantil da Rede pública municipal de Maceió, mais precisamente a partir da mediação da Instituição de Educação Infantil com os equipamentos culturais existentes na capital alagoana, contudo, a partir de minha imersão em campo, alguns aspectos relacionados à formação cultural da criança que, *a priori*, não foram considerados ou vislumbrados se revelaram, me levando a sucessivas reelaborações tanto do ponto de vista conceitual quanto metodológico.

Como objetivos específicos, propus fazer um levantamento dos equipamentos culturais do município de Maceió; identificar os equipamentos culturais cujas ações contemplassem as crianças da Educação Infantil, como também de verificar as possíveis articulações entre as ações desenvolvidas pelas Instituições Infantis em diálogo com os equipamentos culturais. Também me propus a conhecer a concepção de formação cultural e qual o lugar da formação cultural de crianças de 0 a 5 anos a partir das vozes das profissionais que cuidam e educam crianças em creches e pré-escolas, atentando para o que está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e para as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió.

Pensar a formação cultural da criança implica compreender que esta passa pelas experiências culturais de suas professoras e professores, portanto, identificar o lugar da formação de professores da Educação Infantil e, conseqüentemente, das crianças pequenas no contexto da formação continuada foram objetivos também perseguidos ao longo da pesquisa.

Dentre os muitos desafios com as quais me deparei ao longo da investigação, o primeiro deles diz respeito à apropriação do conceito de equipamento cultural, considerando a definição apresentada por Teixeira Coelho (1997), cuja compreensão supera a dimensão de instalação material e fixa, abrangendo também grupos de pessoas que produzem e difundem a cultura utilizando-se de meios e formas variadas de expressar e contribuir para formação cultural de crianças, jovens e adultos.

Outro desafio está relacionado às escolhas que o campo me levou a fazer quanto à dimensão de equipamentos culturais que deveria assumir no contexto da investigação e, por meio do mapeamento realizado, a perspectiva tradicional se impôs, especialmente pelo quantitativo encontrado em Maceió, me fazendo vislumbrar a possibilidade de acesso amplo a esses espaços por parte das Instituições de Educação Infantil, tendo em vista o potencial de mobilidade que oferece no contexto da cidade.

Considero também como desafio os des/encontros gerados no interior da relação que se procurou estabelecer com os equipamentos culturais, seja pela pouca familiaridade com os discursos, relações e práticas presentes naquelas instituições, seja pelas incertezas e insegurança frente ao novo campo de pesquisa que buscava desvendar, conhecer e me apropriar. Os encontros com esses espaços me colocavam

diante de verdadeiros abismos, principalmente quando a realização de uma entrevista se tornava uma tarefa inviável ou mesmo quando conseguia realizar a entrevista e tomava consciência de que o roteiro ainda não dava conta daquilo que buscava, necessitando de atualização, o que me fez percorrer o caminho de volta várias vezes e gozar de pouco êxito.

Considero fundamental este movimento, pois me fez reconhecer o quanto é importante para o sucesso de toda e qualquer pesquisa a etapa de pré-testagem dos instrumentos de coleta de dados, como os roteiros de entrevistas e questionários.

Em meio à experiência no/em campo, especialmente por ocasião da realização das entrevistas nas Instituições de Educação Infantil e na SEMED, fui surpreendida com a reação/recepção que os sujeitos participantes tiveram em relação ao meu objeto de pesquisa. Posso afirmar que esse fato contribuiu sobremaneira para trazer brilho aos meus olhos, pois, até então eu não tinha encontrado de forma tão intensa esse encantamento provocado no encontro com o outro, esse outro sujeito da pesquisa que a princípio me causava certo receio quanto à possibilidade de não sentir e nem perceber a importância do estudo e, portanto, de não ser afetado por ele.

Foram esses sujeitos que deram sentido a minha pesquisa e me levaram a construir uma relação de amorosidade – no sentido freireano – com a temática investigada. Larrosa (2002) me ajudou a entender e situar melhor esse movimento de captura e apreensão que ocorreu por meio de minha imersão no campo, quando destaca que,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p.25).

De igual modo me senti afetada pelo relato de Corsaro (2005) sobre suas primeiras experiências em campo, em que o autor lembra o misto de sensações, percepções e sentimentos pelos quais foi tomado, ao mesmo tempo em que expõe

como foi evoluindo a partir do exercício de pesquisar com crianças e adentrar o universo infantil e, nesse contexto, assinalo que não foi diferente a minha experiência de pesquisar com adultos. “[...] No primeiro dia, como não tinha uma idéia clara do que escrever nas minhas notas de campo, apenas olhei e tentei dar um sentido geral às coisas” (2005, p.447).

Ainda no plano das descobertas e aprendizagens, posso afirmar que todo o percurso realizado em campo serviu principalmente para que eu pudesse apreender os sentidos de ser pesquisadora e compreender que as experiências exitosas ou não só se realizam e são validadas no contato direto com os sujeitos, objetos e espaços que se quer investigar e estabelecer trocas. Apreendi que há algo que somente o campo é capaz de nos ensinar, mas que é preciso estar atento para reconhecer, identificar e aprender.

Quais foram os resultados da pesquisa? O que eles indicam? No tocante às concepções de formação cultural, os resultados sugerem que visitar equipamentos culturais consiste em uma estratégia utilizada pelas Instituições de não condenar as experiências infantis aos seus limites físico-estruturais, evitando, assim que fiquem confinadas naqueles espaços por 200 intermináveis dias de atividades. Depreende-se daí que conceber a formação cultural enquanto experiência que promove a educação dos sentidos é algo que ainda carece ser apreendido, ampliado e efetivado no encontro diário com as crianças.

Foi possível verificar que as experiências culturais das crianças da Educação Infantil em Maceió são perpassadas por questões de naturezas diversas, marcadas, principalmente pela ausência de políticas públicas que garantam o acesso aos equipamentos culturais e que se traduzem em: i) frágil articulação entre diferentes órgãos responsáveis pelas ações educativas e culturais no Município; ii) deficiente política do sistema de transporte escolar que garanta o acesso das crianças e de suas professoras e professores aos espaços culturais da cidade; iii) falta de diálogo entre os equipamentos culturais e as Instituições de Educação Infantil, considerando ainda que os primeiros não possuem ações específicas voltadas para o público de 0 a 5 anos; iv) concepção do lugar que a criança pequena ocupa no contexto das relações com o conhecimento ainda pautada naquilo que falta à criança, à sua incapacidade de compreender e se apropriar dos saberes produzidos pela humanidade; v) necessidade de vincular as visitas aos espaços culturais aos conteúdos expressos nos projetos trabalhados nas salas de referência; vi) despreparo

das instituições culturais para receber crianças de 0 a 5 anos e acolhê-las em suas especificidades e singularidades; vii) tratamento diferenciado dado aos grupos de escolares que convivem com processos contínuos de exclusão, corroborando com a realidade social em que estão imersos; viii) formação continuada de professores que não propicia uma compreensão ampla acerca da formação cultural e, portanto, humana, tanto dos próprios professores como das crianças pequenas.

Tendo em vista o modelo de formação continuada enquanto algo pronto a ser entregue ao professor sem que este possa se posicionar e apresentar suas reais demandas e das suas crianças, questiono: como é possível pensar uma educação para as infâncias a partir do protagonismo infantil, quando o próprio professor parece não assumir a condição de protagonista frente ao seu processo formativo? Entende-se que é premente garantir a construção de espaços democráticos em que a participação desses diferentes atores seja legitimada em meio ao desenvolvimento de projetos e propostas de educação que dizem respeito a eles.

Nesta mesma linha de raciocínio, é possível afirmar que a bagagem cultural do professor traz implicações para a formação cultural das crianças e jovens e, desse modo, nos relatos dos entrevistados a formação continuada é compreendida como um aspecto essencial para a formação cultural tanto de professores quanto das crianças com as quais atuam.

A pesquisa mostrou que os equipamentos culturais enquanto coletivos e grupos de indivíduos ligados aos folguedos populares são os que potencialmente contribuem para a formação cultural das crianças pequenas, seja devido a sua presença nas comunidades em que estão inseridas, seja pela intervenção da Instituição de Educação Infantil que tem ao longo dos tempos garantido a valorização e salvaguardado o direito de as crianças se reconhecerem nas manifestações e expressões da cultura local e regional.

Deste modo, as experiências com expressões e manifestações da cultura popular se sobrepõem àquelas oferecidas por meio de visitas esporádicas a instituições culturais como museus, teatros, salas de cinema etc., o que implica na compreensão de que é esse o entremeio por onde o contato da criança da Educação Infantil com a cultura acontece e dá sentido às práticas sociais e culturais, contribuindo para a constituição do ser criança e de sua formação humano-cultural.

Considera-se a temática investigada instigante e sedutora, chamando a atenção para questões aparentemente simples, mas que até então não havia

despertado o interesse de pesquisadores do campo da infância e da Educação Infantil em Alagoas. Assim, reconheço que há um longo e promissor caminho a ser percorrido, tendo em vista as possibilidades que o campo de pesquisa apresenta para futuras investigações sobre a relação entre infância, Educação Infantil e formação cultural, buscando com isso reparar as lacunas existentes na produção acadêmica no Estado.

7

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Dialética negativa. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 17, n. 56, p. 388-411, 1996.

_____. A arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton et al. (Orgs.). Teoria crítica, estética e educação. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2001.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALBUQUERQUE, Mariana Freitas Cavalcanti de. **A memória do patrimônio intangível em Ipioca, através de seus narradores**. 2013. Dissertação (Mestrado em Dinâmica do Espaço Habitado). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

ALENCAR, Ízala Soares. Livros e leitura: um diálogo com crianças e da educação infantil. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **A cultura na formação de professores**. Formação Cultural de Professores. Salto para o Futuro. Brasília: MEC. Ano XX, Boletim 07, jun. 2010 p.14-21.

ANJOS, Cleriston Isidro dos. Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

APPLE, Michael. O currículo oculto e a natureza do conflito. In: Ideologia e Currículo. São Paulo: Ed Brasiliense, 1982.

ARCE, Alessandra. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no RCNEI. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 99-115.

ARGOLO, Gabriela Salles. Olhares e saberes do encontro com a arte. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (Orgs.). **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005, p.73-84.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas infantis**: contribuições e reflexões. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BELTRÃO, Jane Felipe; GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. De antas e outros bichos: expressão do conhecimento nativo, n. 19, p. 191-201, 2. sem. 2005.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BISSOLI, Michelle de Freitas. **A literatura como mediação ao desenvolvimento da psique da criança**: contribuições da Escola de Vigotski. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

BISSOLI, Michelle de Freitas et al. A formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2014.

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, 2001, pp. 73-83.

_____. Os equipamentos culturais na cidade de São Paulo: um desafio para a gestão pública. **Revista Espaço e Debates**. São Paulo: Núcleo de Estudos Regionais e Urbanos. v.23. n.43-44. jan/dez, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação: Edições Câmara, 2010.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 18/07/2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CASE, R. Mudanças nas visões do conhecimento e seu impacto sobre as pesquisas e a prática educacional. In: OLSON, D. TORRANCE, N. **Educação e desenvolvimento humano**. Artmed, 2000, p. 73-91.

CARVALHO, Cristina. **Instantâneos da visita**: a escola no centro cultural. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005.

_____. Cidadania cultural e a formação de professores. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, UFRGS v. 26 n. 2 p. 75-87 jul/dez 2001.

_____. Espaços de cultura e formação de professores/monitores. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (Orgs.). **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005, p.117-139.

_____. Cultura: conceitos aplicados a espaços culturais. **MUSAS** Revista Brasileira de Museus e Museologia, n. 4, 2009. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Museus, 2009, pp.132-147.

_____. Criança menorzinha...ninguém merece! **Anped** - GT 07: Educação da Criança de 0 a 6 anos, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3581--Int.pdf>. Acesso em: 02/07/2013.

_____. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris Bastos. O público infantil nos museus. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 911-930, jul./set. 2016.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris Bastos; RESINENTTI, Priscila Matos. Educação Infantil e Espaços Culturais: possibilidades de apropriação na cidade do Rio de Janeiro. In: Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 35, n. 1, p.300-322, jan./mar. 2017.

CARVALHO, Cristina et al. Antes das cças havia um guia. In: CARVALHO, Cristina et al. **Ações educativas em museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro**. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 2015.

CHAUI, 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>

_____. Política Cultural. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. 78p.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COHN, Clarisse. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

COLASANTI, Marina. **Fragatas para terras distantes**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

CORREIA, Maysa Silva Araújo. Representações sociais sobre o brincar: um estudo com professores de educação infantil da rede municipal de educação de Maceió. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

COUTINHO, Marcela Pimenta Campos; BARBOSA, Jannyne Lima de Meira (Orgs.). **Um olhar sobre o turismo de Maceió**: oferta x demanda: resumo executivo. Brasília: Editora IABS, 2016.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DOURADO, Ana Cristina Dubeux. Maceió em perspectiva. In: MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2015, p.212-243.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

_____. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. Aspectos gerais. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.21-136.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Paulo Nin. “A gente ta fazendo um feitiço”: cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em educação infantil. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

FIGUEIREDO, Débora Cavalcante de. Playground virtual e indústria cultural: um estudo frankfurtiano acerca do consumo das novas tecnologias na infância. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Lisboa: Editora Ulisséia, 1963.

FREIRE, Eliane Fazolo. **Pelas telas de um aramado**: educação infantil, cultura e cidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1993.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. Ed, São Paulo, Cortez, 2001.

GANDINI, Leila Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.145-158.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GEWERC, Monique. Formação de professores de educação infantil: a experiência do Instituto Superior de Educação Pró-Saber. 2017. Dissertação

(Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GUIMARÃES, Daniela. Educação infantil: espaços e experiências. In: **Educação infantil: cotidiano e políticas**. CORSINO, Patrícia. (Org.). Campinas: Autores Associados, 2009, p.93-103.

HADDAD, Lenira. A educação infantil entre velhas e novas premissas. In: MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2015, p.30-77.

_____. Uma visão ampliada de currículo. In: MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2015, p.78-211.

IBGE, Perfil... 2009

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2009/default.shtm> Acesso em: 13 de junho 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia. Perfil dos Estados e Municípios Brasileiros: Cultura: 2008. IBGE, Coordenação de população e indicadores sociais, Rio de Janeiro, 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia. Perfil dos Estados e Municípios Brasileiros: Cultura: 2008. IBGE, Coordenação de população e indicadores sociais, Rio de Janeiro, 2014.

_____.MUNIC/IBGE. Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 2006

IPHAN, **Inventário Nacional de Referências Culturais - INRC - Alagoas**. Sítio 3, FERRARE, Josemary, et. al. 2016.

KRAMER, Sonia et al. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. MEC/SEB. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p. 13-23;

_____. **O papel social da Educação Infantil**. Textos do Brasil, Brasília: n.7, 1999.

LARROSA-BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. Jan/abr, 2002, n.19, pp. 20-28.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico** 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LEEKEENAN, Debbie; NIMMO, John. Conexões – uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola-laboratório universária. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.253-268.

LEITE, Isabel Maria. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (Orgs.). **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005, p.19-54.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LINDOSO, Dirceu. **Interpretação da província**: estudo da cultura alagoana. Maceió: EDUFAL, 2005.

LOBO, Mariana Lima Lopes et al. O direito de morar: avaliação das características construtivas de habitações em grotas quanto ao conforto ambiental na cidade de Maceió-AL. **Anais do Congresso Internacional de Direito Público dos Direitos Humanos e Políticas de Igualdade**. V. 1, n. 1, 2018.

LOPES, João Teixeira. Reflexões sobre o arbitrário cultural e a violência simbólica: os novos manuais de civilidade no campo cultural. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 49, 2005, pp. 43-51.

LOPES, Thamiris Bastos. **Outras formas de conhecer o mundo**: educação infantil em museus de arte, ciência e história. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

LOPES, Thamiris Bastos et al. O lúdico e a educação infantil no Museu Internacional de Arte Naif do Brasil. In: CARVALHO, Cristina et al. **Ações educativas em museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro**. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 2015.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Implementação de Políticas Públicas**: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos Burocratas de Nível de Rua no Programa Saúde da Família. 2010. Tese (Doutorado em Ciência Política) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p.191-224.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2015.

MARIANO, Stéphanie Helena. **Políticas públicas de lazer em cidades de pequeno porte de regiões metropolitanas**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação. In: Caderno da Política Nacional de **Educação Museal – PNEM**. Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM, Brasília, DF: IBRAM, 2018. p.84-85.

MARTINS, Clarissa Ferreira. **O brincar**: funções constitutivas e implicações das novas experiências tecnológicas. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MAYNART, Renata da Costa. **A brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança**: implicações para a educação infantil. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

_____. **Brincadeira de família em contexto de educação infantil**: processos de significação e cultura de pares. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MELO, Rozana Machada Bandeira de. Uma **educação infantil centrada no brincar**: a experiência da Te-Arte. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

MINC/PNC. Ministério de Cultura Plano Nacional de Cultura. As metas do plano nacional de cultura, 3ª edição, 2013. Disponível em: <http://pnc.culturadigital.br/>. Acesso: junho de 2017.

MOURA, Dalmo Cavalcante de. **A proposta adorniana de educação: uma alternativa à crise da indústria cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. .

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Infância e experiência**: ser criança no cotidiano das instituições educacionais. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora da UFG, 2008.

_____. Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores. **Anped** - GT-01: Educação e Arte, 2009.

Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4022--Int.pdf>. Acesso em 07/05/2017.

_____. A expressão musical e a criança de zero a cinco anos. In: Educação infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/451>. Acesso em: 23/02/2019.

_____. **Formação cultural**: questões teóricas. In: Formação Cultural de Professores – Salto para o Futuro. Brasília: MEC. Ano XX, Boletim 07, jun. 2010 p.08-13.

_____. Educação musical no contexto da indústria cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 615-626, set./dez. 2012.

_____. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. **Anped** - GT-07: Educação da Criança de 0 a 6 anos, 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/musica-e-educacao-infantil-possibilidades-de-trabalho-na-perspectiva-de-uma>. Acesso em 07/05/2017.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. **O conceito de Formação Cultural (Bildung) em Hegel**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica / Maria Fernanda Rezende Nunes, e. – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Andrea Nascimento de. **Política, cultura, identidade e memória de Maceió**: a religiosidade afro-brasileira como ponto de cultura. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2016.

OLIVEIRA, Elaine Maria Dias de. **Espelhamento e/ou estranhamento?** A formação cultural (*Bildung*) como o outro da pedagogia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2014.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Garcia Baran de. **Mediação cultural**: Ação educativa no museu de arte de Joinville. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

OLIVEIRA, Thiago Valim. **Lápis na mão ou rolar no chão?** Olhares sobre a Escolarização Precoce e a Corporeidade na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

OSTETTO, Esmeralda Luciana; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores:** autoria e transgressão. 7ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Saberes e fazeres da formação de professores.** São Paulo: Papirus, 2012.

_____. **Para encantar, é preciso encantar-se:** danças circulares na formação de professores. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010.

_____. (Orgs.) **Museu, educação e cultura:** encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PACÍFICO, Marsiel; DONATO, Henrique Zani. **Notas introdutórias sobre a educação e emancipação em Theodor W. Adorno.** ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 535-545, mai./ago. 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Angelo Antonio. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez. 2013.

QUINTELLA, Ivvy Pedrosa Cavalcante Pessoa. **No olho da rua:** dinâmicas da arte urbana na cidade de Maceió. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

RAMOS, Luciene Borges. **O centro cultural como equipamento disseminador de informação:** um estudo sobre a ação do Galpão Cine Horto. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007.

REIS, Anilton Nunes dos. **Equipamentos culturais do Bairro Vila Nova, em Francisco Beltrão/PR:** espaços de encontros, de vivências e de festas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

RESINENTTI, Priscila Matos. **Dimensões da qualidade educacional na rede municipal do Rio de Janeiro:** entre as formações acadêmica e cultural – o Projeto Escola e Museu. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação:** Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002.

SANTOS, Fabiana Pimentel; DAVEL, Eduardo Paes Barreto. *Gestão de Equipamentos Culturais e Identidade Territorial: Potencialidades e Desafios. XVII Enanpur: Desenvolvimento, crise e resistência: quais os caminhos do planejamento urbano e regional?* São Paulo, 2017.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SEMED. **Memorial da gestão da Educação Infantil: por uma transição republicana, 2013-2016**, Maceió, 2016.

SILVA, Amanda Renata Amorim e. **A Territorialidade do Patrimônio Cultural do Bairro do Jaraguá da Cidade de Maceió/AL**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SILVA, Elza Maria da. **A educação infantil em Alagoas: (re)construindo suas raízes**. Maceió: EDUFAL, 2009.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografias: ensaios**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

SOUSA, Elizabeth Vieira Rodrigues de. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: Um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil no Município de Lagoa Santa**. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SOUSA SANTOS, **Boaventura de**. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências », *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 63 |2002, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 14 julho 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/1285> ; DOI : 10.4000/rccs.1285.

SUAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de bildung (formação cultural)**. KRITERION, Belo Horizonte, nº 112, dez/2005, p. 191-198.

TEIXEIRA COELHO. **Dicionário crítico de política cultura: cultura e imaginário**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

_____. **A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

_____. **O que é indústria cultural**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

_____. (Org.). **A cultura pela cidade**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

TRIERWEILLER, Pricilla Cristine. **A formação artístico-cultural do professor da educação infantil**: experiências, trajetórias e significações. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VECCHI, Vea. O papel do atelierista. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.129-141.

VERÇOSA, Elcio. **Existe uma cultura alagoana?** Maceió: Edufal, 2002.

VIANNA, Herald. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano editora, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **La imaginación y el arte em la infancia**: ensayo psicológico. Madrid, España: Ediciones Akal S. A., 2012.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010.

8 APÊNDICE



APÊNDICE I

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a: _____

Convidamos V. S^a a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: Educação infantil e equipamentos culturais no município de Maceió

Pesquisadores:

Doutoranda: Ana Maria dos Santos anapedagogia1994@gmail.com Tel. _____

Orientadora: Profa. Dra. Cristina [Carvalho| cristinacarvalho@puc-rio.br](mailto:carvalho@puc-rio.br) Tel. _____

Justificativa: Constatou-se uma lacuna em relação a pesquisas que abordem a relação entre infância e formação cultural no município de Maceió, mais especificamente no que tange à relação entre instituições de educação infantil e equipamentos culturais.

Objetivos: Conhecer e analisar as experiências culturais propiciadas às crianças da educação infantil da rede pública municipal de Maceió.

Metodologia: Aplicação de questionários, utilização de entrevistas com o apoio de áudio-gravação, registros em diário de campo e por meio de fotografias.

Riscos e Benefícios: A pesquisa não prevê riscos de nenhuma natureza, sejam psíquicos, físicos ou morais. O estudo proposto é relevante para a produção de conhecimento sobre a infância e formação cultural no município de Maceió.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

Ana Maria dos Santos, Doutoranda

Profa. Dra. Cristina Carvalho, Orientadora

[assinatura do voluntário]

Nome completo: _____ E-mail: _____ Tel. _____

Identificação (RG): _____ Maceió, _____ de _____ de _____.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.



APÊNDICE II
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ROTEIRO ENTREVISTA
RESPONSÁVEIS PELOS EQUIPAMENTOS CULTURAIS

1. Dados do Respondente

- Nome:
- Formação Acadêmica:
- Setor em que atua:
- Função:
- Há quanto tempo trabalha no equipamento cultural:
- Tipo de vínculo:

2. Identificação do Equipamento Cultural

- Nome do Equipamento Cultural:
- Data de fundação:
- Endereço:
- Contatos: (telefone, e-mail, páginas na internet etc.):
- Dias e horários de funcionamento:
- Meios de divulgação das ações realizadas:
- Há cobrança de taxas?

3. Questões Específicas Sobre as Ações Culturais dos Equipamentos

- Como o equipamento é caracterizado (tipologia)?
- Quais são as ações culturais realizadas? Há um público específico? Explícite:
- Existe um setor educativo no equipamento? Há profissionais da Pedagogia atuando?
- Há monitores/bolsistas/estagiários/guias atuando no equipamento? Que ações desenvolvem e quem os orienta?
- Como é a relação que o equipamento mantém com as Instituições de Educação?
- Em se tratando do público escolar, qual é a faixa etária predominante que visita o equipamento? Há mais visitas de escolas públicas ou privadas? Saberá explicar o motivo?
- Qual é o lugar da criança de 0 a 5 anos nas ações culturais deste equipamento? Você considera que o espaço está preparado para recebê-las?
- Há um programa ou projeto específico voltado para essa faixa etária? Quais as dificuldades/desafios encontrados para atender esse grupo específico?
- O equipamento promove algum tipo de atividade de formação para professores/as, quem faz a mediação, como e com que objetivos? Pode citar alguns exemplos de ações dessa natureza?
- Qual é a sua concepção de formação cultural?



APÊNDICE III
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ROTEIRO ENTREVISTA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Dados do Respondente

- Nome:
- Formação acadêmica:
- Tempo de magistério:
- Tempo na Instituição:
- Função:
- Tipo de vínculo com a Instituição:

2. Identificação do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI

- Nome da Instituição:
- Data de fundação:
- Endereço:
- Contatos: (telefones, e-mail, páginas na internet)
- Quantitativo de crianças matriculadas:
- Jornada das crianças no CMEI/Núcleo (parcial e/ou integral)
- Faixa etária atendida e formas de agrupamentos
- Há uma proposta pedagógica? Como foi construída?

3. Sobre a relação com os equipamentos culturais

- Visitar equipamentos culturais faz parte da proposta pedagógica da Instituição ou é uma iniciativa individual de alguns/algumas professores/as?
- Poderia citar alguns equipamentos visitados pela Instituição, seus objetivos e com que frequência as visitas acontecem? Encontra dificuldade para realizar as visitas? Citar algumas:
- Como a Instituição toma conhecimento da programação dos equipamentos culturais e que tipo de relação mantém com esses espaços?
- Você acredita que os equipamentos estão preparados para receber crianças da Educação Infantil (seja em termos de estrutura física, de uma proposta educativa que atenda as especificidades desse grupo ou da preparação dos profissionais que fazem a mediação)?
- As crianças possuem um conhecimento prévio sobre o equipamento cultural visitado? Como tomaram conhecimento, através de quê ou de quem?
- Como as crianças interagem com os equipamentos culturais? Que tipo de reações elas expressam diante do que observam, falam, escutam etc.?
- A Instituição elege alguns critérios quanto à escolha dos equipamentos culturais que devem ser visitados pelas crianças? Justifique:
- Que tipo de experiências o CMEI/Núcleo promove com vistas à formação cultural das crianças e como tais experiências se traduzem no cotidiano da Instituição (projetos, atividades permanentes, datas comemorativas etc.)?
- De que forma as experiências culturais promovidas pelo CMEI/Núcleo dialogam com as experiências culturais da comunidade/família atendida pela Instituição?
- Em sua opinião, qual é o papel da Instituição de Educação Infantil na formação cultural da criança?
- O que você entende por formação cultural?
- Que lugar as experiências culturais assumem na formação continuada de professores promovida pela SEMED/CMEI/Núcleo?



APÊNDICE IV
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ROTEIRO ENTREVISTA RESPONSÁVEL PELA FORMAÇÃO
CONTINUADA

1. Dados do Respondente

- Nome:
- Formação acadêmica:
- Tempo de magistério:
- Tempo na Instituição:
- Função:
- Tipo de vínculo:

2. Dados do Setor da Secretaria Municipal de Educação

- Nome:
- Endereço:
- Contato: (telefones, e-mail, páginas na internet etc.)

3. Sobre a relação entre formação continuada e formação cultural de professores/as de Educação Infantil

- A proposta de formação continuada de professores/as da Educação Infantil contempla visitas a equipamentos culturais? Poderia citar alguns já visitados, a frequência com que as visitas ocorrem e com que objetivos?
- O Setor elege alguns critérios quanto à escolha dos equipamentos que devem ser visitados/explorados pelos/as professores/as? Justifique:
- Como os/as professores/as interagem com os equipamentos culturais?
- Como o Setor toma conhecimento das ações culturais dos equipamentos e que tipo de relação mantém com esses espaços?
- Em que medida as instituições culturais têm sido pensadas pelo Setor como espaços de formação continuada de professores/as?
- Como a discussão sobre a relação entre datas comemorativas e a “Arte” que entra na escola adentra a formação continuada?
- O que vocês entendem por formação cultural?