

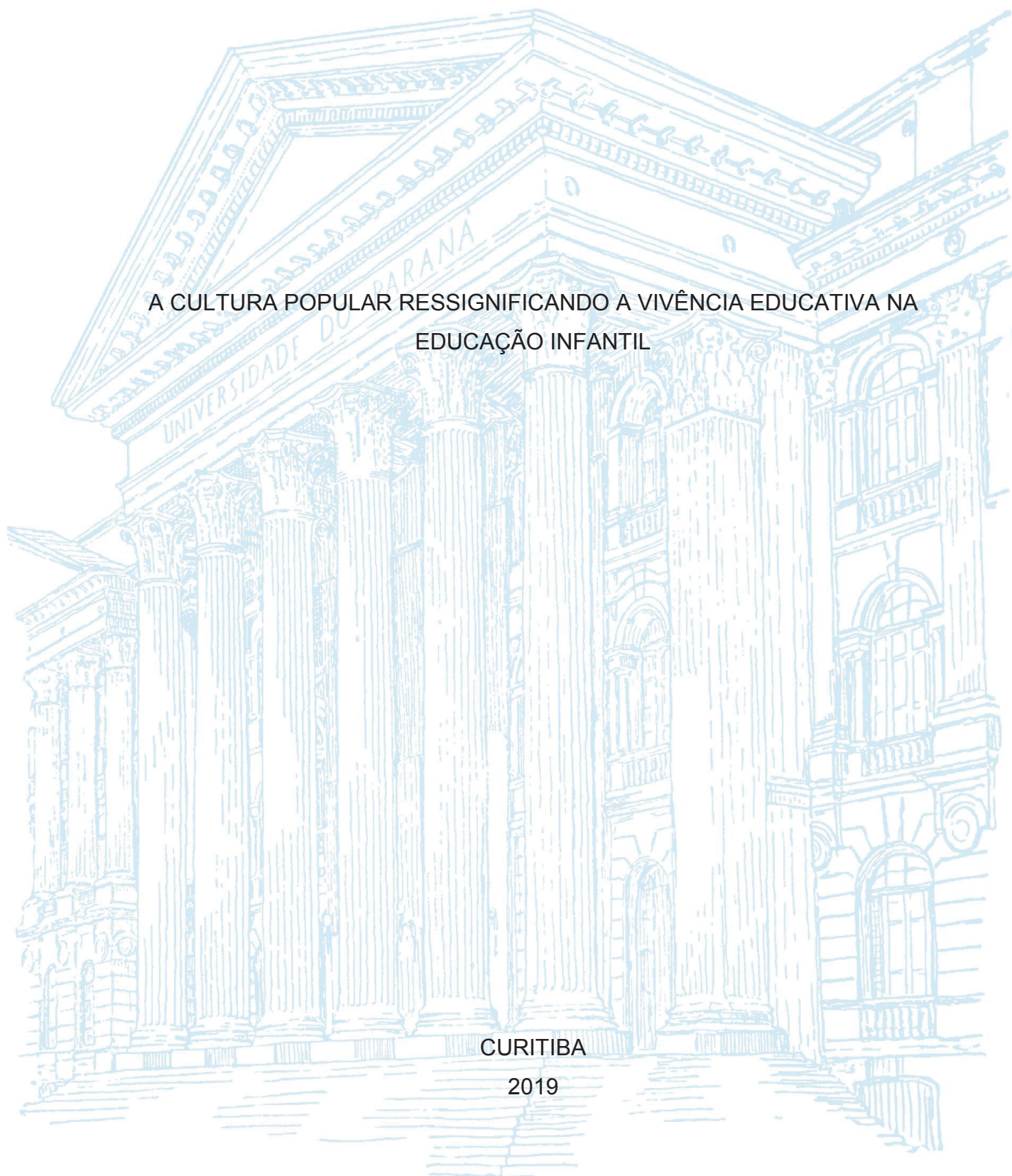
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TATIANA DA SILVA BIDINOTTO

A CULTURA POPULAR RESSIGNIFICANDO A VIVÊNCIA EDUCATIVA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2019



TATIANA DA SILVA BIDINOTTO

A CULTURA POPULAR RESSIGNIFICANDO A VIVÊNCIA EDUCATIVA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bidinotto, Tatiana da Silva.

A cultura popular ressignificando a vivência educativa na
educação infantil. / Tatiana da Silva Bidinotto. – Curitiba, 2019.
115 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes

1. Educação de crianças. 2. Cultura popular. 3. Prática
educativas. 4. Infância – Escola. I. Título. II. Universidade
Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO


Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **TATIANA DA SILVA BIDINOTTO**, intitulada: **A CULTURA POPULAR RESSIGNIFICANDO AS VIVÊNCIAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, sob orientação do Prof. Dr. MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 30 de Agosto de 2019.


MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES
Presidente da Banca Examinadora


MARYNELMA CAMARGO GARANHANI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)


MEZEQUIEL WESTPHAL
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC.,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ)

DEDICATÓRIA

Dedico esse texto ao meu marido e companheiro Marcelo;

À minha família, Aires Silva;

Ao meu amado pai, Carlos (cantor popular);

À minha mãe, Jandira;

Aos meus colegas de militância por uma educação infantil pública e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, ao cruzarem meu caminho, me inspiraram na busca do conhecimento.

Ao meu orientador Prof. Dr. Maurício Cesar Vitoria Fagundes, por acreditar e me ajudar a compreender a educação como partilha de saberes.

Aos membros da banca, pelos esclarecimentos e contribuições.

Às minhas colegas do Departamento de Educação Infantil, que me inspiram, alegram e incentivam.

Ao meu marido, companheiro de vida.

Considerações Primeiras

Cada criança é feita da matéria do mundo, da circulação da vida, das circunstâncias históricas e sociais, mas, ao mesmo tempo, feita de sonhos, movida por desejos e sentidos que descobre ou atribui à vida.

A criança não é uma folha em branco a ser escrita, um vaso a ser preenchido, um autômato a ser programado.

Também não é filhote a ser adestrado.

É um sujeito humano em formação.

Inacabado desde o nascimento, precisa ser educado para permanecer vivo e para recriar a vida.

Entretida de muitas vozes, a criança precisa – ao seu modo, à sua medida – ir constituindo sua voz própria, de sujeito entre sujeitos.

Um sujeito que elabora conhecimento desenvolve uma concepção de mundo, tem o que dizer e precisa de diálogos, precisa da escuta.

(ANTÔNIO; TAVARES, 2019, p. 19)

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a Cultura Popular e a prática educativa na Educação Infantil. O objetivo é pesquisar a possibilidade de estabelecer uma prática docente significativa que considere os saberes das crianças como ponto de partida para a valorização e a consolidação de uma educação que favoreça (ou estreite) o diálogo entre a Cultura Popular e os saberes escolares. Para tanto, foi preciso considerar os limites curriculares, assim como a concepção de infância e de educação que podem ser um impeditivo para a efetivação de uma prática docente emancipatória. A metodologia foi a pesquisa participante que, por meio da formação de um grupo de estudos e através de perguntas sudeadoras, provocadoras do diálogo entre as participantes, teve como temática geradora a prática educativa e o papel que a Cultura Popular assume, ou não, nos seus planejamentos. Os sujeitos que constituíram os grupos de estudos foram professores da Educação Infantil de uma rede pública de Ensino da região metropolitana de Curitiba. A coleta de dados deu-se por meio de um diário de campo, no qual as falas e principais relatos orais das participantes foram registrados. As entrevistas semiestruturadas tiveram o intento de aprofundar o conceito de Cultura Popular e sua importância para as práticas educativas, estabelecido durante a participação no grupo de estudos. Ao ler as anotações foi possível perceber que os professores consideram a criança como produtora de Cultura e que, de alguma forma, essa Cultura está presente no cotidiano escolar demonstrada pela oralidade e principalmente pelas brincadeiras; essa Cultura é, muitas vezes, ignorada pelos docentes, que ocupam o cotidiano infantil com outros saberes, considerados pelo adulto como importantes para a criança.

Palavras-chave: Cultura popular. Prática educativa. Educação Infantil. Infância. Pesquisa participante.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme the Popular Culture and the educational practice in Early Childhood Education. The objective is to research the possibility of establishing a meaningful teaching practice that considers children's knowledge as a starting point for the valorization and consolidation of an education that favors (or narrows) the dialogue between Popular Culture and school knowledge. Therefore, it was necessary to consider the curricular limits, as well as the conception of childhood and education that can be an impediment to the realization of an emancipatory teaching practice. The methodology was the participant research that, through the formation of a study group and through questions that provoke the dialogue between the participants, had as its generating theme the educational practice and the role that Popular Culture assumes, or not, in the your plans. The subjects that formed the study groups were early childhood teachers from a public school system in the metropolitan region of Curitiba. Data were collected through a field diary, in which participants' speeches and main oral reports were recorded. The semi-structured interviews were intended to deepen the concept of Popular Culture and its importance for educational practices, established during participation in the study group. By reading the notes it was possible to realize that the teachers consider the child as a producer of Culture and that, somehow, this Culture is present in the daily school life demonstrated by orality and mainly by play; This Culture is often ignored by teachers, who occupy the daily life of children with other knowledge, considered by adults as important to the child.

Keywords: Popular culture. Educational practice. Child education. Childhood. Participant research.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DESCRIÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E ARTIGOS	35
QUADRO 2 - PLANEJAMENTO DOCENTE1	86
QUADRO 3 - PLANEJAMENTO DOCENTE 2.....	87

LISTA DE SIGLAS

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
- CNE/CE - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- SCIELO - *Scientific Eletronic Library Online*

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	O PERCURSO DA PESQUISADORA	16
2	A PESQUISA PARTICIPANTE	22
2.1	COLETA DOS DADOS E SELEÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES ...	23
2.2	A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E O DIÁRIO DE CAMPO.....	29
3	ESTADO DA ARTE	32
3.1	MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	33
3.1.1	Considerações sobre o estado da arte	35
4	EDUCAÇÃO POPULAR, CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL	46
4.1	CULTURA POPULAR NO CONTEXTO ESCOLAR	49
4.2	INFÂNCIA - CULTURA POPULAR – EDUCAÇÃO.....	58
5	AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES	64
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE A – QUESTÕES PARA A ENTREVISTA	100
	APÊNDICE B - DIÁRIO DE CAMPO.....	101
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	113

INTRODUÇÃO

O texto a seguir apresenta um estudo acerca da presença da Cultura Popular na prática educativa de professores da Educação Infantil. Considerando que tanto a infância quanto a cultura são construções humanas que se configuram nas relações sociais e nos tempos históricos, não há como negá-las nos currículos escolares. Da mesma forma, não há como negar que os professores se constituem como sujeitos no tempo e no espaço – são, portanto, sujeitos históricos.

Ao compreender infâncias e culturas como uma construção humana é preciso observá-las nas interações sociais onde elas ocorrem, dentre as quais se encontra a escola. Essa instituição organiza o tempo e os saberes destinados às crianças; no entanto, nem sempre as concebe como produtoras de conhecimento ou de cultura, mas sim como sujeitos incompletos, que precisam ser preparados para constituir um ser que ainda não é – o futuro adulto. A concepção de uma infância descolada de saberes culturais próprios poderá provocar uma falência no sistema de ensino, sobretudo aquele destinado às crianças das classes populares, que muitas vezes não se sentem representadas nos currículos escolares.

Considerar os saberes culturais das crianças implica em compreender que essa Cultura é popular na medida em que é produzida dialeticamente entre homem/mulher e natureza, transformando as relações essencialmente naturais em um mundo humano. Sendo assim, faz-se necessário considerar a Cultura como uma produção do povo ou dos povos. Na perspectiva defendida nesta dissertação, entende-se que os significados e sentidos que dão corpo à uma produção cultural serão legitimados se promoverem a emancipação humana. Tal emancipação só será possível quando, além do acesso a espaços promotores e incentivadores de cultura, os homens e mulheres tiverem a liberdade de produzi-la e transformá-la em força política.

As crianças produzem cultura nas interações entre elas, com os adultos, com os ambientes. Embora nasçam em um mundo cultural, essa relação não é estanque e nem ocorre de forma unilateral. A produção cultural infantil ocorre na significação do mundo de forma dialética. Compreendendo a criança como construtora de saberes, e, portanto, um sujeito histórico, a Cultura Popular pode representar um instrumento significativo para trazer os saberes infantis para a prática educativa.

Dessa forma, assume-se a concepção de que a educação deve ser uma prática social capaz de emancipar os sujeitos nela envolvidos, realizando-se de forma dialética. Assim sendo, o referencial teórico-filosófico que alicerçou essa concepção foi freireano.

No caso deste estudo, a questão é: quais são as contribuições da Cultura Popular para a prática pedagógica na Educação Infantil como forma de romper com uma educação tradicional?

Toda Cultura nasce do povo. No entanto, a referência ao termo Cultura Popular faz-se necessário ao longo deste texto por concebê-la como categoria social; para tanto, ela constitui-se popular se nascer organicamente, ou seja, quando corresponde a uma manifestação legítima dos modos, crenças, costumes e tradições; à forma como os homens e mulheres conhecem e dão significado ao mundo. É preciso considerá-la com fortes raízes sociais, quando tem o propósito de emancipar por meio de uma reflexão crítica.

Para tanto, esta pesquisa tem por objetivo compreender quais são as contribuições da Cultura Popular para a prática pedagógica na Educação Infantil como forma de romper com uma educação que não considere os saberes populares. Diante de tal problemática, apontamos como objetivo específico deste estudo: descobrir que caminhos são sugeridos pelos professores/pesquisados/pesquisadores para aproximar e fazer dialogar a Cultura Popular com os saberes escolares e suas implicações na formação dos sujeitos, na perspectiva de uma prática pedagógica emancipatória. Seus desdobramentos implicaram em investigar a possibilidade de estabelecer uma prática docente significativa que considere os saberes das crianças como ponto de partida para a valorização e consolidação de uma educação que favoreça (ou estreite) o diálogo entre a Cultura Popular e os saberes escolares.

Os sujeitos participantes são professores que atuam na Educação Infantil, tendo como objeto de análise suas narrativas sobre os conceitos de Cultura e Infância. Essas narrativas foram estabelecidas durante a realização de um grupo de estudos, no qual o diálogo foi incentivado por meio de perguntas suleadoras¹.

¹ O termo “sulear” problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal (D’OLNE CAMPOS, 1991).

A opção metodológica foi pela pesquisa participante que corresponde, também, a um exercício pedagógico em que o pesquisador, ao mesmo tempo em que pesquisa, aprende com o pesquisado, que também se torna pesquisador. Os sujeitos participantes são considerados como produtores de saberes, para além das pesquisas tradicionais, que pretendem tão somente a coleta de dados. Os autores que serviram de base teórica para a metodologia foram: André (2010); Brandão (1981, 1999, 2003), Brandão e Streck (2006); Cunha (2012); Franco e Ghedin (2011); Franco e Pimenta (2015); Freire, P. (1981); Minayo (1994); Oliveira e Oliveira (1981) e Triviños (1987). A opção por uma metodologia que pretende a participação ativa dos sujeitos participantes corresponde à opção teórica-filosófica que compreende a pesquisa como um ato educativo e que pretende a emancipação dos sujeitos e das realidades sociais que estão sendo investigadas realizada através do diálogo.

Os estudos acerca da infância foram alicerçados, além da concepção de Paulo Freire, na sociologia da infância, especificamente nas contribuições de Corsaro (2002, 2005) e Sarmiento (2013), e de Garanhani e Nadolny (2013) e Madalena Freire (2017), que contribuíram para o diálogo necessário à elaboração deste estudo.

O estado da arte considerou uma busca no repositório de artigos e dissertações disponível na CAPES, tendo como recorte temporal os anos de 2012 (janeiro) a 2018 (junho). No entanto, após a análise dos resumos, constatou-se que somente a partir do ano de 2015 foram encontradas produções que contemplavam a temática desse estudo: educação/cultura popular. Os textos selecionados utilizaram a teoria de Paulo Freire e as dissertações especificaram a metodologia como a pesquisa participante e/ou observação participante. Os autores são: Alonso (2015); Aviz (2016); Brandão (2017); Brandão e Fagundes (2016); Mira (2016); Oliveira, F. (2017); Pacheco (2016); Pereira (2016) e Procópio (2015).

Os autores acima citados revelam que a Cultura Popular é apontada como forma de ressignificação do currículo escolar. No entanto, ainda existe a necessidade de aprofundamento teórico dos professores para que a Cultura seja tecida no cotidiano, deixando de ser tratada de forma descolada da realidade local ou pontualmente próxima a datas comemorativas. Existe a necessidade de buscar o conceito de Cultura Popular como aquela que surge dos saberes populares, e não aqueles que são propagados pela mídia. A Educação Infantil aparece como temática

em apenas um dos textos, sinalizando a importância de ampliar as pesquisas nesse nível de ensino.

Tanto infância como cultura são conceitos que geram diversos entendimentos, conforme a lente teórica pelo qual são vistos. Durante a pesquisa e na análise dos dados coletados, foi possível perceber que a Cultura Popular é compreendida, pelas participantes, como relegada à segunda categoria – embora não a desqualificando, as participantes compreendem que existe distinção entre esse conceito e a cultura erudita. Essa compreensão é justificada pela falta de conhecimento do aporte teórico utilizado nesse texto – aquele que concebe tanto a cultura como a educação como práticas que, por meio da reflexão crítica, levam à emancipação dos sujeitos.

As crianças são percebidas como produtoras de cultura – ou, pelo menos, esse foi um discurso recorrente entre as participantes; falta, contudo, para alguns professores, compreender de que forma essa cultura é anunciada e pode ser utilizada na organização de seus planejamentos. Percebeu-se que, embora atentos aos movimentos infantis nos espaços escolares, ainda se faz necessário apurar o olhar do professor sobre as narrativas infantis. Da mesma forma, foi possível perceber que existe uma carência nos cursos de formação continuada oferecidos para os professores, no que diz respeito a ouvi-los. Se a escuta atenta das narrativas das crianças é fundamental para o planejamento do docente, a escuta atenta das narrativas desses profissionais também é, a fim de que se possa estabelecer uma formação capaz de estabelecer reflexões sobre a sua prática, alicerçada por uma base teórica capaz promover a emancipação dos sujeitos – educadores e educandos.

O texto que compõe esta dissertação está organizado em seis capítulos. No primeiro, o leitor irá encontrar o percurso da pesquisadora e os nexos com esta pesquisa. No capítulo dois é descrita a opção metodológica e a forma como foi constituído o grupo de estudos com os professores da Educação Infantil, assim como o percurso de registro dessas narrativas. Ainda descreve o intento das entrevistas como um instrumento que visa ampliar, corroborar e compreender se as considerações e discussões postas no grupo de pesquisa foram compreendidas pelos sujeitos participantes.

O terceiro capítulo coloca em tela o mapeamento das produções acadêmicas que dialogam com este estudo. Já o capítulo quarto tem a preocupação de

verticalizar os conhecimentos que dão corpo às categorias que fundamentam teoricamente esta pesquisa, ou seja, a educação e a Cultura Popular no contexto escolar da infância.

O capítulo quinto privilegia as narrativas dos sujeitos participantes desta pesquisa. E por último, no sexto capítulo, apresentamos as considerações finais.

1 O PERCURSO DA PESQUISADORA

A motivação para a realização desta pesquisa e o posterior ingresso no curso de mestrado foi provocada pela inquietação da pesquisadora em não compreender as dificuldades de alguns professores perceberem as crianças como sujeitos capazes de produzir cultura e manifestar seus desejos e saberes. Mesmo com esforços das redes de ensino em promover a formação em serviço, muitos docentes se mantêm presos a uma educação tradicional na qual as crianças são apenas receptoras de conteúdos e, dessa forma, organizam suas práticas de forma alheia aos desejos daqueles que deveriam ser o centro do processo educativo.

Como toda história, essa narrativa teve um começo, sendo este no início dos anos 80, quando a pesquisadora passou a compreender a importância da escola – mesmo que, até aquele momento ainda não tivesse idade para frequentá-la – através das conversas com sua avó, uma senhora mulata analfabeta (porque teve que trabalhar desde criança e a necessidade de criar meios para sobreviver lhe roubou esse direito), que demonstrava imensa paixão pela escola e pelas letras. Quando pequena, sendo a pesquisadora a sua neta mais velha, e filha de sua filha mais velha, passava longas horas com a avó, escutando suas “narrativas”. Muitas delas se referiam à sua tão sonhada vontade de ir à escola, mas, como ela dizia – “quando criança não era fácil, minha filha, tinha que pagar, e meus tios não tinham dinheiro” – ela havia sido “criada” por tios, pois seus pais morreram. Mas os meninos (seus filhos), como se referia, “fazia questão de mandar para a escola, mesmo eles tendo que trabalhar cedo para ajudar no sustento da casa”. Escrevendo este texto penso que ela, mesmo sem compreender o sentido dessa produção, sentiria orgulho de sua neta mais velha, sabendo de seu amor pelos livros e pelos estudos. Ela ficava muito alegre quando nos via lendo, éramos seis netos e passávamos os sábados com ela.

Sendo uma pesquisadora da infância, percebo hoje como ela nos é significativa, como apesar dos trinta e tantos anos percorridos do início de minha jornada escolar (aos sete anos) as marcas estão tão evidentes e me fazem tão bem, que lembrei, por exemplo, de quando minha tia Ana me ensinou a ler (sim, aprendi antes de entrar na escola). Lembro inclusive das letras, ela escrevia A E I O U e falava: “temos que juntá-las para poder ler”. Minha mãe comprava gibis e ali, juntando as letras, aprendi a magia das palavras.

Quando finalmente entrei na escola, já lia e escrevia. Minha professora não gostou muito; lembro que ela chamou minha mãe e disse que eu atrapalhava, porque lia antes dos outros. Minha mãe comprou livros e eu os levava para a escola e ficava lendo, enquanto meus colegas aprendiam a juntar as letras.

Conversando com um de meus irmãos sobre minha vontade de ser professora, ele lembrou que eu juntava as crianças menores da vizinhança e brincava de escola e que ele aprendeu as letras comigo, mesmo eu sendo uma criança poucos anos mais velha. Parece que, mesmo sendo filha de uma técnica em contabilidade e brincando no meio de máquinas de escrever e calculadoras do escritório do meu tio Paulo, eu queria mesmo era um quadro-negro para escrever. Embora pudesse escrever em folhas carbono, blocos de notas e datilografar minhas primeiras palavras, o que eu queria era um quadro-negro. Ganhei um, alguns anos mais tarde.

Vários foram os personagens dessa infância em que, mesmo brincando, começava a nascer uma professora. Um deles – meu pai –, homem sério para os desconhecidos, mas que era doce conosco e que lia, lia muito, livros, jornais, e conversava conosco sobre os assuntos do mundo, sobre as coisas que lia no jornal, política, economia, piadas, sobre tudo; ele me ensinou a procurar assuntos no jornal, a encontrar os cadernos temáticos, eu adorava os quadrinhos. Meu pai também era um artista, cantor de músicas folclóricas gaúchas, e nós o acompanhávamos em eventos e festivais. Hoje compreendo o amor que tenho pela Cultura, sobretudo aquela que nasce do povo. Entre festivais de música folclórica e carnavais, aprendi a apreciar a boa música.

Ao crescer mais um pouco, com 14 anos, ingressei no curso do magistério, em escola pública. Um curso concorrido, tínhamos que fazer uma prova para a seleção, e fiquei muito feliz quando fui aprovada, mesmo minha mãe querendo que eu fizesse o técnico em contábeis (para seguir a profissão da família). Eu queria ser professora; ali, passei quatro anos e meio, entre muitos desafios, porque, para uma adolescente, era um curso muito exigente e nossos professores, muitas vezes, nos tratavam como se fôssemos adultos. Durante o curso, trabalhava com aulas particulares para crianças do Ensino Fundamental. Recentemente, descobri que um desses meninos se formou em Medicina.

Ao terminar o curso de magistério prestei vestibular para uma faculdade local para o curso de ciências exatas, um curso que tinha como base a Matemática, mas

também envolvia outras disciplinas. Era um curso que pretendia especificamente a formação do professor; o qual cursei apenas um ano devido à mudança para Curitiba com o meu noivo, agora marido. Parei os estudos em 1998 e retomei em 2002, quando então fui aprovada no vestibular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná.

Iniciei a atividade de professora do Ensino Fundamental após ser aprovada em um concurso público em um município da região metropolitana. Me sentia muito feliz e apreensiva ao mesmo tempo; ainda estava frequentando a Universidade, mas o concurso admitia professores apenas com o magistério nível médio. Assim, entre empolgação e ansiedade, larguei um emprego no comércio e fui trabalhar como professora, ganhando a metade do salário que recebia.

Os desafios foram inúmeros: professora nova, escola em uma comunidade de risco social. Mas, aos poucos, fui percebendo que aqueles meninos e meninas precisavam de carinho, de atenção e sobretudo de uma boa professora. A didática que aprendi no curso de magistério foi muito útil, assim como os conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças – aquele olhar crítico sobre as situações sociais que tanto discutimos na faculdade me foram essenciais.

Aqueles meninos e meninas não eram de forma alguma as crianças ideais (idealizadas nos livros didáticos), aquelas que aprenderiam tudo o que a professora propusesse. Eram crianças e adolescentes reais (sim, eu tinha uma turma de primeiro ano com meninos e meninas adolescentes), que não dependiam apenas da técnica, mas, sobretudo do amor. Hoje, compreendo que elas precisavam da amorosidade que Paulo Freire (2015) relata. Ainda precisei compreender que a educação precisa respeitar a cultura dos estudantes. Era impossível alfabetizar sem envolver a vida daqueles meninos e meninas. Essa foi, para mim, a maior escola que pude ter – ainda que, muitas vezes, sozinha; meus colegas não compreendiam muito e muitas vezes culpavam aquelas crianças e adolescentes pelo fracasso escolar que acabava virando um ciclo.

Ao terminar a faculdade fui aprovada no curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico na UFPR. Minha inquietação de pesquisa, na época, era tentar entender o que dificultava a atuação do professor, o que faltava para que minhas colegas pudessem perceber a dificuldade dos alunos e que essa dificuldade, na verdade, era a sua dificuldade didático-metodológica – e, sobretudo,

a sua dificuldade em olhar para aquelas crianças e adolescentes como sujeitos concretos.

Prestei concurso para a função de pedagoga, não por não gostar da sala de aula, mas por acreditar que poderia fazer um trabalho de construção de outra percepção no ensino e na aprendizagem e auxiliar na formação continuada dos professores estando nessa função. A mudança não foi apenas de função, foi de cidade e de etapa de ensino, pois após dez anos no Ensino Fundamental passei a atuar na Educação Infantil.

Outro desafio foi compreender todas as implicações que abrangem o cuidar e o educar nessa faixa etária; mesmo tão pequenas, as crianças são capazes de expressar a sua cultura – e mais: que elas, através das brincadeiras, representam um repositório cultural do mundo adulto. Esse novo olhar sobre a educação dos pequenos me trouxe um desejo deixado adormecido por um tempo: o de cursar o mestrado em educação.

Revisitando as memórias de 30 anos, percebo que me fiz educadora aos poucos, aprendendo a olhar o outro e a compreender as suas necessidades. Não consigo lembrar de nenhum momento em que não me alegrei ao escrever sobre minha história de vida, mesmo omitindo inúmeras passagens tristes ocorridas, por pura escolha, por acreditar que a vida de uma professora pode ser lembrada por bons momentos, por boas lembranças, pela convicção de que somos educadores, apesar das mazelas da profissão. Prefiro lembrar da alegria do olhar de uma criança ao ler as primeiras palavras, ou rindo de uma tirinha em quadrinhos porque as palavras faziam sentido; prefiro lembrar da alegria de uma mãe ao vir me contar que o filho leu para ela e explicou a conta de luz, lembranças que nos fazem continuar, continuar a ter esperança, ou como diria Paulo Freire, a esperar.

Concordando com Brandão (1981), é impossível separar o eu social do eu pesquisador; dessa forma, a constituição do pesquisador enquanto sujeito social faz parte desse processo de pesquisa.

O pesquisador é um homem ou uma mulher com uma inserção social determinada e com uma experiência de vida de trabalho que condicionam sua visão de mundo, modelam o ponto de vista a partir do qual ele ou ela interagem com a realidade. E é esta visão do mundo, este ponto de vista que vai determinar a intencionalidade de seus atos, a natureza e a finalidade de sua pesquisa, a escolha dos instrumentos metodológicos a serem utilizados. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1981, p. 24).

Outro fato muito perceptível nas instituições de Educação Infantil é a insistência de alguns em antecipar conteúdos escolares que correspondem ao Ensino Fundamental, mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), especificamente nas Revisões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que constam no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009), afirmem que a Educação Infantil não é uma etapa de ensino que deve antecipar conteúdos, preconizando que as crianças devem ser atendidas de forma a ter seus saberes valorizados considerando as interações e as brincadeiras como eixo de articulação dos conhecimentos. Mesmo frente aos esforços das redes de ensino em promover formações que contemplem o conhecimento de tais documentos e que as propostas pedagógicas e orientações curriculares proponham a valorização dos saberes culturais infantis, ainda existe resistência.

Essa resistência permanece nas falas, nos planejamentos e na ideia de que a criança não é capaz, ou de que o adulto precisa pensar por elas, negando uma educação emancipatória. Observando essas falas, lendo e orientando esses planejamentos e tentando promover um aprofundamento teórico sobre conceitos como infância, educação e saberes culturais, surgiu a necessidade de aprofundamento dessas temáticas, pois, enquanto refletia sobre essas questões, compreendi que não sabia o suficiente sobre elas. Brandão (2003) sinaliza que essa consciência seria a passagem do “tempo da prepotência” ou, quem sabe, da “idade da inocência” (BRANDÃO, 2003, p. 69). Compreender que não sabemos bem, que não sabemos tudo e que ainda temos muito a aprender provoca uma vontade de saber mais, pelo menos para alguns.

Porém, “outra vem em seguida” quando descobrimos que não sabemos ainda, ou que não sabemos o bastante para ensinar. Então se pesquisa, se investiga. O professor “faz a sua pesquisa”, e eu espero que bem antes de ingressar em algum curso de pós-graduação. Podemos dar também um nome a essa “idade” da vida e do ofício da docência. E ele poderia ser nada menos que “o tempo da ciência” (por que não?). (BRANDÃO, 2003, p. 69).

Dessa forma, posso afirmar que neste momento vivo o tempo da ciência, mas não uma ciência meramente burocrática; vivo a ciência humana, aquela que deseja ouvir os atores sociais que causaram essa motivação – os professores. Brandão (2003) diz que qualquer pessoa, ao refletir sobre suas experiências em qualquer dimensão da vida (profissional ou pessoal), de alguma forma estará

gestando uma pesquisa. E assim, ouvindo os professores nas horas de planejamento, nas formações em serviço, dialogando com meus pares sobre os anseios em compreender sobre a infância, sobre as crianças e de que forma promover uma educação significativa e emancipatória, surge a vontade de pesquisar mais, de ouvir mais, de saber mais. No entanto, esses novos saberes que serão aprendidos precisam ser compartilhados com outros.

2 A PESQUISA PARTICIPANTE

Para a realização deste estudo optou-se pela pesquisa participante. Tal metodologia tem sua principal característica no cunho social que aplica ao ato de pesquisar. Embora tenha critérios para seleção, coleta e análise dos dados, a pesquisa não ocorre descolada do eu social no qual tanto pesquisados como pesquisadores fazem parte. Com base nos textos de Brandão (1981, 1999, 2003) e Brandão e Streck (2006), essa metodologia deve partir dos contextos sociais que estão sendo investigados. Revela-se em uma pesquisa coletiva, pois importa a contribuição dos sujeitos envolvidos de forma a promover uma reflexão em grupo sobre determinada temática e, da mesma forma, procura-se por possíveis soluções coletivamente. É, portanto, uma metodologia que vislumbra a participação, a reflexão e a ação investigativa e pedagógica em um mesmo movimento.

A investigação que se pretende é aquela realizada de forma dialógica com professores que estão diretamente ligados à prática diária, tendo como premissa a necessidade de, em um primeiro momento, ouvir os participantes, utilizando como disparadores para a temática da Cultura Popular perguntas sudeadoras. Para isso, utilizamos Paulo Freire (1981, 2016) como aporte teórico, considerando sua importante contribuição para a efetivação de uma pesquisa sócio-política em educação. Importa ressaltar que o termo Cultura Popular é compreendido nesse estudo como a capacidade de o homem/mulher produzir saberes; dessa forma, entende-se que toda Cultura é Popular, porque nasce do povo, mas só tem significado para esse povo se for capaz de emancipá-lo.

A pesquisa participante pretende a valorização dos sujeitos populares, muitas vezes tratados apenas como objetos de pesquisa, transcritos em dados computados de forma descontextualizada da realidade social investigada. Dessa forma, os dados levantados, considerando essa metodologia, serão analisados de forma a evidenciar e valorizar os conhecimentos dos sujeitos participantes, muitas vezes menosprezados pela ciência “tradicional” (FALS BORDA, 1981). Concretizam-se, assim, em uma pesquisa que parte de uma realidade concreta em que a ação técnica do pesquisador forma a técnica da pesquisa. O ato de pesquisar passa a ser, também, um ato pedagógico, pois ao pesquisar aprendo a olhar os sujeitos e suas narrativas como saberes que devem ser valorizados.

Simplemente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também desse conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência quotidiana) se torna um novo conhecimento. (FREIRE, P., 1981, p. 35).

A construção de uma pesquisa que implica o diálogo também pressupõe que todos os sujeitos são construtores de saberes; nesse sentido, o próprio pesquisador constitui-se produtor de saberes que não se concretizam tão somente no produto final, mas na troca dialógica que ocorre durante a coleta dos dados. Concordando com Brandão (2003), trata-se de “um diálogo aberto em todos os seus momentos e não apenas quando, ‘concluimos a pesquisa’, ela é vaidosamente levada a um congresso para ser ouvida, aplaudida e discutida entre pares” (BRANDÃO, 2003, p. 25). Dessa forma, tanto os sujeitos participantes como o pesquisador passaram a construir um percurso investigativo que tomou “corpo” no decorrer da investigação.

Os participantes da pesquisa também passam, nessa perspectiva, a constituir-se como pesquisadores de sua realidade. Dessa forma, parte-se da premissa de que toda a investigação realizada **por e para com** educadores deve ter como primeiro objetivo o cunho pedagógico, concordando com Brandão (2003). Novamente, voltamos ao ponto em que a pesquisa assume um caráter construtor de saberes, distanciando-se daquele puramente analítico, sem abrir mão da metodologia de análise dos dados.

A função do pesquisador é problematizar situações que levem à reflexão de uma realidade social, indo ao encontro da construção de uma consciência social e política que, por sua vez, contribui para a emancipação humana (FREIRE, P., 1981). Importa ressaltar que, ao considerar a pesquisa como prática emancipatória, para além de exploratória, não podemos negar o caráter político da ciência; dessa forma, o pesquisador precisa constantemente perguntar-se: “A quem sirvo com minha ciência?” (FREIRE, P., 1981, p. 36). Essa é uma reflexão diária na qual tanto prática como teoria devem estar alinhadas, para que a teoria possa ser concretizada na prática.

2.1 COLETA DOS DADOS E SELEÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

A opção metodológica é por uma pesquisa com cunho qualitativo, por conceber-se dentro de uma realidade social. Minayo (1994) refere-se às pesquisas

sociais como intrinsecamente subjetivas que, portanto, não podem ser realizadas sem considerar os procedimentos metodológicos que provoquem a reflexão dialógica entre o problema, a teoria e os sujeitos envolvidos. Entende-se, assim como Minayo (1994), que esse é um percurso exercido dentro de uma realidade concreta, e, portanto, não quantificável. Muito embora a quantificação possa representar um importante instrumento de organização dos dados, ela não responde sozinha à análise dos mesmos, pois as pesquisas sociais representam uma realidade subjetiva, com significados próprios – sem retirar dessa opção metodológica a necessidade de um percurso investigativo coerente, planejado, organizado, capaz de revelar-se em uma prática investigativa intrinsecamente inseparável da opção teórica.

Como toda pesquisa, partiu-se de um problema a ser respondido e, para tanto, de um caminho a ser percorrido para que a problemática inicial tenha uma possível resposta, que futuramente corresponderá a uma nova inquietação. No caso deste estudo, a questão é: quais são as contribuições da Cultura Popular para a prática pedagógica na Educação Infantil como forma de romper com uma educação tradicional? O objeto investigado é a formação continuada de professores da Educação Infantil, tendo como foco o docente, analisando a sua prática a partir de um contexto participante e emancipatório. Para tanto, a dinâmica da pesquisa promoveu a formação de um grupo de estudos, tendo como temática a Cultura Popular e a sua presença nos planejamentos dos professores.

A coleta dos dados deu-se durante a participação dos sujeitos e suas trajetórias formativas por meio de uma observação participante do grupo de estudos, denominado “A Cultura Popular ressignificando as vivências educativas na Educação Infantil”. A composição do grupo foi por participação voluntária de professoras que estão inseridas em unidades de ensino público em um Município da Região Metropolitana de Curitiba. O convite foi aberto a todos os profissionais que atuavam nas modalidades de Pré-escola, realizado por meio de um comunicado às unidades de ensino contanto com a parceria do departamento responsável por essa etapa de ensino.

No primeiro encontro, atraídas pela temática, compareceram cerca de 35 professoras. Após a explicação da dinâmica do grupo de estudos, permaneceram 15 professoras nos encontros seguintes. Essas participantes foram devidamente esclarecidas sobre os procedimentos da pesquisa e, no decorrer dos encontros

assinaram o Termo de Livre Consentimento (ANEXO A). Essas profissionais foram dispensadas durante a sua hora-atividade² pela mantenedora que, procurada pela pesquisadora em uma primeira aproximação, concordou que os professores que aceitassem participar do referido grupo de estudos pudessem fazê-lo durante a sua hora-atividade, considerando que esse momento é, para além do planejamento, um momento formativo. Embora a temática central dessa pesquisa fosse a Cultura Popular e sua presença na Educação Infantil, as discussões foram para além dela – e, ao mesmo tempo, acabavam voltando a ela –, considerando que a Cultura é uma produção humana. Dentre as principais temáticas, surgiram as seguintes inquietações: a cultura popular e a sua definição; a invasão cultural e a mídia; as crianças enquanto produtoras de cultura.

Os professores/pesquisados/pesquisadores participantes desta pesquisa, logo no primeiro encontro, descreveram um pouco de sua trajetória profissional, tendo como ponto de partida a motivação que os levou a ser professores. A grande maioria relatou que foi por opção; alguns relataram a falta de opção de outros cursos. A formação da maioria dos sujeitos é a Pedagogia, considerando a modalidade de ensino que foi investigada – a Educação Infantil. Apenas dois sujeitos relataram que têm, além do curso de Pedagogia, outro curso superior. A grande maioria dos sujeitos relatou que fez o curso de magistério nível médio e iniciou sua vida profissional sendo educador (profissional responsável pelo atendimento de crianças de zero a três anos).

Sobre a expectativa dos encontros, as opiniões foram bem variadas. Muitos relataram, após a explicação da dinâmica dos encontros, que esperavam um curso prático, que apresentasse um conteúdo previamente selecionado. Dessa forma, no segundo encontro, permaneceram no grupo apenas aqueles sujeitos que aceitaram a proposta de formação que seria construída ao longo dos diálogos entre os sujeitos, participantes e pesquisadora.

Tendo definido os sujeitos da pesquisa, a proposta inicial foi que esse grupo se reunisse uma vez por mês, entre os meses de agosto a dezembro do ano de 2018, totalizando cinco encontros com duração de 3 horas e 30 minutos, perfazendo um total de 16 horas e 50 minutos. Além dos momentos presenciais, e com a

² A hora-atividade é um momento previsto na carga horária do docente destinado à elaboração do planejamento e/ou a participação de momentos de formação continuada.

solicitação dos participantes, essas horas foram estendidas com a leitura de textos selecionados pela pesquisadora e enviados via *e-mail*. A perspectiva de diálogo foi a partir de perguntas orientadoras cuja temática disparadora foi a Cultura Popular e sua inserção no cotidiano docente, com a proposição de discutir e analisar a prática educativa na Educação Infantil. As principais reflexões do grupo foram registradas em um diário de campo.

Os encontros seguintes tiveram a participação dos professores e as análises realizadas por eles da sua prática. As pesquisas que propõem a participação dos sujeitos não estão presas ao rigor doutrinário, mas têm o rigor metodológico na análise e nas diferentes formas de coleta de dados; os instrumentos de coleta são variados, e pesquisador e sujeitos pesquisados estabelecem uma relação dialógica. Para Brandão e Streck (2006), existe a necessidade de contextualizar os sujeitos investigados, sobretudo aqueles que exercem funções sociais, como os professores. Brandão e Streck (2006) destacam que a pesquisa participante assume uma atividade pedagógica, na medida em que os sujeitos aprendem e constroem novos conhecimentos no avançar da pesquisa.

A importância da pesquisa na formação de professores se dá no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. (PIMENTA, 2015, p. 27).

Pimenta, Franco e Ghendin (2015) e André (2010) analisam que as pesquisas relativas à formação docente devem ponderar o professor como sujeito, com identidade profissional, entremeado por saberes culturais subjetivos e coletivos, que fazem dele um sujeito histórico. André (2010) afirma que investigar o que o professor sente e faz é importante. No entanto, as pesquisas não podem apenas relatar as vivências; elas precisam servir de ponto de partida para o desenvolvimento de ações que possibilitem o avanço das práticas educativas. Ou seja, é preciso ter clareza do objeto a ser investigado, observando que esse deverá resultar em um produto científico.

A questão metodológica é o ponto central entre conhecer e relatar as práticas vividas dentro da escola. Para André (2010), os relatos orais, coletas de depoimentos e histórias de vida são bons pontos de partida, assim como as pesquisas colaborativas e a pesquisa-ação.

Como forma de tornar científico os saberes docentes e suas práticas cotidianas, há que se ter extremo cuidado com o método utilizado, com a coleta dos dados e o tratamento desses. André (2010) aponta que surgiram novas possibilidades de realizar o registro de dados coletados, tais como: “grupos de discussões, o grupo focal, registro escrito, relato autobiográfico, videografia” (ANDRÉ, 2010, p. 177). A forma de registro dos encontros do grupo de pesquisa foi realizada em um diário de campo, onde os relatos orais foram transcritos pela pesquisadora. As perguntas suleadoras, utilizadas como disparadores das discussões, foram surgindo à medida que o grupo avançava nas discussões sobre o tema Cultura Popular.

O rigor da análise de dados é de extrema importância, a fim de que os resultados finais das pesquisas não se tornem apenas relatos de experiências, mas que possam ser a fiel representação de um estudo científico, com objeto claro e com um produto que possa contribuir tanto para a comunidade científica como à prática educativa.

Ao considerar o cotidiano docente e todos os saberes que o perpassam, o pesquisador amplia a ação de pesquisa, considerando-a uma atividade que ocorre na participação dos sujeitos como produtores de conhecimento, concordando com Cunha (2012). No cotidiano escolar, as relações e produções de sentido correspondem a um conjunto de **saber-fazer** docentes que vão além de metodologias ou programas curriculares.

Dessa forma, não foi possível estabelecer instrumentos previamente elaborados para a coleta de dados, mas são descritas as etapas que constituíram a constituição dos grupos de pesquisa.

Considerando que a opção metodológica também é uma opção política-pedagógica, foi realizado o seguinte itinerário de pesquisa:

- 1ª etapa: inserção do pesquisador no grupo – apresentação da proposta de pesquisa, conhecimento dos participantes do grupo;
- 2ª etapa: coleta da temática geradora do grupo de estudos;
- 3ª etapa: organização do material recolhido junto ao grupo;
- 4ª etapa: devolução sistemática para a discussão e ação;
- 5ª etapa: análise dos resultados junto ao grupo.

A postura da pesquisadora nessa proposta foi a condução de uma análise crítica dos resultados obtidos, por meio da observação e ação dos participantes de suas realidades, sob a luz da teoria trazida para o debate de tais questões. Durante esse processo, a pesquisadora promoveu os *feedbacks* necessários para os participantes uma vez que, nessa perspectiva de investigação participativa, o sujeito investigado deve ter garantida não somente a participação, mas a reflexão junto com o pesquisador, o que constitui mais do que o retorno dos resultados.

Há que se considerar que os fatos sociais, como alertam Oliveira e Oliveira (1981), não são fenômenos possíveis de ser analisados em laboratório, mas que necessitam de uma análise contextualizada a partir de uma realidade concreta, humana, permeada pelas realidades sociais, culturais, econômicas dos sujeitos investigados. A proposta de uma pesquisa participante compreende os sujeitos, pesquisados e pesquisadores, tanto como partícipes e construtores de saberes.

Para compreender a realidade concreta é preciso interrogá-la sob a ótica interna, como sujeito partícipe e participante. Tal perspectiva não se isenta do rigor científico e metodológico de uma pesquisa científica; no entanto, esse rigor difere daquele constitutivo do positivismo.

Diante da oposição entre dominados e dominantes, ser objetivo significa reconhecer e analisar este enfrentamento inscrito na realidade e colocar-se a serviço da superação das estruturas que mantêm ou reforçam o autoritarismo e a desigualdade. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1981, p. 26).

A opção por uma pesquisa participante tem relação com a compreensão de que a ciência é uma construção humana; “portanto, a substância da ciência é tanto qualitativa quanto cultural, não é apenas uma mera quantificação estatística, mas a compreensão de realidades” (FALS BORDA, 1981, p. 47). Na medida que o sujeito pesquisador vai se aprofundando na sua pesquisa e “desnudando” os sujeitos participantes, ele mesmo vai se constituindo enquanto pesquisador. E, concordando com Paulo Freire (1981, p. 36), “fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares”. Compreende-se, assim, a pesquisa como um ir e vir, “em um permanente e dinâmico movimento” (FREIRE, P., 1981, p. 36). Tais movimentos de ouvir, anotar e retomar criaram no grupo uma forma de aprofundar os conceitos discutidos, sobretudo sobre a sua prática educativa.

Para posterior aprofundamento dos conceitos discutidos pelos sujeitos participantes, foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma amostra dos

participantes do grupo de estudos. Essa delimitação dos sujeitos foi realizada pela pesquisadora da seguinte forma: dois sujeitos que participaram ativamente das discussões do grupo demonstrando, através de suas narrativas uma boa compreensão dos conceitos de Cultura e Infância. As narrativas obtidas nas entrevistas serão consideradas e relatadas na análise dos dados.

2.2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E O DIÁRIO DE CAMPO

Enquanto encaminhamento metodológico de pesquisa, a observação participante oportuniza o contato direto entre pesquisador e fenômeno pesquisado. Conforme Cruz Neto (1994), tal aproximação permite a observação direta de situações que não podem ser descritas por meio de outros instrumentos, como os questionários. Além disso, ocorre uma dupla função, na qual o pesquisador e o fenômeno pesquisado estabelecem uma relação dialógica, sendo que ambos se modificam durante o exercício da pesquisa. O movimento do pesquisador é dinâmico: em alguns momentos ele estará totalmente envolvido no fenômeno investigado; em outros, precisará tomar certa distância para apenas observá-lo. “As capacidades de empatia e de observação por parte do investigador e a aceitação dele por parte do grupo são fatores decisivos nesse procedimento metodológico” (CRUZ NETO, 1994, p. 61); dessa forma, a investigação de um dado fenômeno deve iniciar a partir da aproximação do investigador e do fenômeno – nesse caso, do grupo de professores.

Ao observar um grupo de pessoas e ouvir atentamente as suas reflexões acerca de uma temática de estudos, fez-se necessário estabelecer alguns critérios sobre aquilo que se observava e, especialmente devido à opção metodológica deste estudo, sobre o que registrar. O instrumento de registro foi um diário de campo, no qual foram descritas as principais percepções da pesquisadora, extraídas dos diálogos estabelecidos pelo grupo de estudos.

Cruz Neto (1994) destaca que nada deve substituir o olhar atento do pesquisador sobre o objeto investigado; no entanto, existem instrumentos que auxiliam no registro dessa observação, entre os quais, o diário de campo. Trata-se de um instrumento pessoal e intransferível do pesquisador, que serve para as suas anotações sobre as observações. “Ele, na verdade, é um ‘amigo silencioso’ que não pode ser menosprezado” (CRUZ NETO, 1994, p. 63). O diário deve conter

anotações que iniciam com a pesquisa, ou seja, ele acompanha o pesquisador do princípio ao fim de sua trajetória investigativa, e precisa ser revisitado diversas vezes durante ela.

Como instrumento de coleta de dados, o diário de campo assumiu nessa pesquisa uma dupla função: a) instrumento de registro das narrativas das participantes; b) instrumento de revisão dos conceitos discutidos para posterior análise e reformulação de tais conceitos. Em cada encontro, ao retomar os conceitos com os participantes, tomou-se o cuidado de não avançar com novas perguntas suleadoras antes que o grupo concordasse com as considerações anotadas, rediscutindo as reflexões. Algumas vezes, os participantes solicitaram a complementação do texto trazido pela pesquisadora ou entenderam que o conceito necessitava de uma nova análise.

Bastos e Andrade (2015) descrevem as narrativas como o discurso construído em um determinado contexto, podendo ser espontâneas ou motivadas por uma temática específica. Esse recurso, segundo as autoras, tem sido bastante utilizado em pesquisas com professores, por possibilitar o registro das vozes desses sujeitos e a posterior reflexão das narrativas pelos pesquisadores. Ele assumiu um importante papel nessa pesquisa, pois o que se pretendia era justamente estabelecer um diálogo reflexivo entre as participantes sobre a temática proposta pela pesquisadora. A proposição era tecer uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas de tal forma que, ao ouvir e ser ouvido por seus pares, essa reflexão pudesse se efetivar na busca pela melhoria dessa prática.

Considerando a observação participante, a pesquisadora participou das reflexões adotando a postura de questionadora, sempre devolvendo ao grupo uma pergunta para que novas reflexões pudessem ser realizadas ou aprofundadas. As anotações no diário foram realizadas durante e logo após a reunião do grupo de estudos. Essas anotações foram lidas pela pesquisadora para que os *feedbacks* pudessem ser organizados e transmitidos aos participantes no encontro seguinte.

Para Brandão (1999), o hábito de promover *feedbacks* é essencial a uma pesquisa que se denomina participante, pois possibilitam a total clareza dos dados coletados pela pesquisadora. Ao tomar conhecimento dos dados, os participantes se tornam sujeitos ativos do processo da pesquisa. Concordando com Brandão (1999), essa estratégia tem intento formativo ao estimular a capacidade de análise crítica dos sujeitos participantes, que deixam de ser sujeitos passivos constituindo-se em

participantes construtores de saberes, compreendendo que o objeto de sua análise poderá provocar transformações na realidade social na qual estão inseridos.

Na maior parte das pesquisas, os resultados em geral retornam exclusivamente à “comunidade científica”. Os pesquisados seriam “cobaias” que não têm o direito de conhecer a conclusão do trabalho de que são objetos. (BRANDÃO, 1999, p. 69).

Consideramos o que Triviños (1987) conceitua como observação, sendo que esta não é apenas “olhar”, mas sim, destacar “de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, etc.)” (TRIVIÑOS, 1987, p. 153). Muito embora o objeto desta pesquisa seja a reflexão dos professores sobre seus conceitos de Cultura e sua presença na prática diária da Educação Infantil, aplicou-se o mesmo cuidado em observar as nuances significativas entre os diálogos dos sujeitos que compuseram o grupo, registrando-os no diário de campo.

Uma atitude de observador científico consiste em assumir o ponto de vista do grupo pesquisado com respeito, empatia e a maior inserção possível. Significa abertura para o grupo, sensibilidade para sua lógica e sua cultura, lembrando-se de que a interação social faz parte da condição e da situação da pesquisa. (FRANCO; GHEDIN, 2011, p. 195).

Cabe ressaltar a importância de que o pesquisador se mantenha em interação com o grupo – nesse caso, foi de extrema importância para que o diálogo pudesse ser estabelecido e os sujeitos participantes tivessem garantida a sua liberdade de expressar suas ideias –, bem como certo distanciamento do sujeito pesquisador, para que a coleta dos dados não fosse prejudicada.

3 ESTADO DA ARTE

O texto apresenta um estudo sobre o estado da arte das publicações científicas que abrangem a temática Cultura Popular e práticas educativas na Educação Infantil a partir do ano de 2012. Tal revisão fez-se necessária para verificar quais são os apontamentos relevantes acerca desse tema, buscando comparar os dados obtidos com o problema de pesquisa: quais são as contribuições da Cultura Popular para a prática pedagógica na Educação Infantil como forma de romper com uma educação que não considera os saberes das crianças?

Importa destacar que, além do tema, os textos analisados levaram em consideração a metodologia de pesquisa – selecionando-se somente a observação participante e/ou pesquisa participante. A análise dos textos considerou a Cultura Popular categorizada por Brandão e educação emancipatória conforme definida por Paulo Freire. Foram selecionados os seguintes autores: Alonso (2015); Aviz (2016); Brandão (2017); Fagundes e Brandão (2016); Mira (2016); Oliveira, F. (2017); Pacheco (2016); Pereira (2016); e Procópio (2015).

Embora a temática central considere a contribuição dos trabalhos para a Educação Infantil, apenas duas dissertações foram encontradas dentro dessa modalidade de ensino. Os textos selecionados consideram uma busca em *sites* de publicações científicas, totalizando nove textos, sendo cinco dissertações e quatro artigos. As dissertações concentram-se no repositório da Universidade Estadual do Pará e no banco de dados CAPES, onde a temática de cultura e educação constitui um eixo investigativo; os artigos partiram de *sites* de busca da SCIELO e Google Acadêmico.

As produções acadêmicas no que tange à aproximação da Cultura Popular com a Educação demonstram que existem avanços; no entanto, os autores acima destacam que é preciso considerar o saber local como conhecimento, e Cultura como algo além do currículo. Brandão (2017) considera que a Cultura é uma possibilidade de romper com práticas hegemônicas e massificadoras, como Paulo Freire (2016) denominou de “educação bancária”, considerando que todos somos capazes de produzir Cultura. Os movimentos vivenciados pós anos 60 promoveram um significativo reconhecimento do homem popular como produtor de conhecimento e a escola como uma instituição que deveria aproximar a Cultura Popular dos sujeitos populares que nela estão inseridos.

3.1 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Os dados foram coletados a partir de bases com credibilidade no meio científico e acadêmico, tendo como recorte as publicações realizadas entre os anos de janeiro de 2012 a dezembro de 2017, incluindo o primeiro semestre do ano de 2018 (de janeiro ao final de junho). Embora o limite de tempo tenha considerado um período de cinco anos, os textos selecionados para análise foram publicados entre os anos de 2015 e 2017, sendo a concentração maior de textos do ano de 2016.

A leitura dos resumos priorizou a temática da Cultura Popular e Educação. Para a busca de teses e dissertações considerou-se os seguintes descritores: cultura popular *AND* prática educativa *AND* educação infantil; grande área de concentração: ciências humanas. Para os *sites* de busca de artigos, utilizou-se os descritores cultura popular *E* educação. Buscou-se a variação dos termos a fim de refinar as publicações, excluindo-se aquelas que não correspondiam ao campo das ciências humanas. As teses, dissertações e artigos foram encontradas nos bancos de dados CAPES. Cabe salientar que os critérios de inclusão e exclusão se deram a partir da leitura dos resumos desses textos.

A inclusão das produções considerou os documentos que continham a contextualização da Cultura Popular como prática educativa emancipatória, assim como a Cultura Popular como ressignificação de práticas para determinada etnia ou localidade geográfica, perpassando pela coleta de dados realizada na observação participante e/ou pesquisa participante. Embora os descritores não contemplassem explicitamente a teoria de Paulo Freire, parte dos artigos selecionados fazia alusão a esse autor. Com relação à metodologia de pesquisa, todos os textos lidos correspondiam a pesquisas qualitativas, diferenciando-se na coleta de dados.

O intento era verificar nos resumos dos textos: objetivos do trabalho, a metodologia de pesquisa e as conclusões. Após essa análise, optou-se pela escolha para a leitura na íntegra de cinco dissertações de mestrado, produzidas entre os anos de 2015 e 2017 publicadas na Universidade do Estado do Pará e no banco de dados da CAPES. Tal opção considerou a relação direta entre educação e cultura popular, descritas no texto.

Durante a busca sistemática pelos textos que comporiam esse estudo, na leitura dos resumos percebeu-se a grande relevância científica da temática cultural e dos saberes culturais locais nas publicações da referida universidade. Dessa forma, o

banco de dados dessa instituição passou a ser considerado na seleção dos textos. Essas dissertações fazem o anúncio de práticas em que a Cultura e os Saberes Populares são utilizados como ferramenta didática, ainda que careçam de aprofundamento metodológico. Apenas um dos textos trouxe a Educação Infantil como campo de pesquisa, considerando os saberes populares nessa modalidade de ensino.

No que tange à escolha dos artigos, o critério de seleção partiu da leitura dos resumos, considerando as produções que tratassem a cultura como forma de expressão popular, considerando as distintas relações entre cultura, educação e emancipação dos sujeitos.

Dos artigos identificados no site da SCIELO, nesse recorte temporal, foram selecionados quatro que contemplavam os três eixos – Cultura Popular, Emancipação Humana e Educação –, além de utilizarem o teórico Paulo Freire.

O objetivo dessas delimitações é compreender de que forma as produções científicas vem contribuindo para a compreensão do termo Cultura e suas implicações no âmbito escolar. As delimitações estão expostas no QUADRO 1:

QUADRO 1: DESCRIÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E ARTIGOS

TIPO DE TRABALHO, TÍTULO , ENDEREÇO ELETRÔNICO	AUTOR, LOCAL E ANO DE PUBLICAÇÃO
Dissertação: “Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu” http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/wpcontent/uploads/dissertacoes/11/francinete_maria_cunha_de_melo_oliveira.pdf	Francinete Maria Cunha de Melo Oliveira Belém, 2017
Dissertação: “Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha” http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/wp-content/uploads/dissertacoes/09/rosenildo_da_costa_pereira.pdf	Rosenildo da Costa Pereira Belém, 2016
Dissertação: “O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA” http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/wp-content/uploads/dissertacoes/11/fernanda_regina_silva_de_aviz.pdf	Fernanda Regina Silva de Aviz Belém, 2016
Dissertação: “A festa do jacaré na aldeia indígena Assurini Trocará: espaço educativo e de manifestação de saberes” http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/wp-content/uploads/dissertacoes/09/maria_gorete_cruz_procopio.pdf	Maria Gorete Cruz Procópio Belém, 2015
Dissertação: “Lendo o mundo: aproximações entre a educação infantil e a educação popular” https://unisal.br/wpcontent/uploads/2016/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_Andreia-Melo_Alonso.pdf	Andréia Melo Alonso Americana, 2015
Artigo: “Entre a beleza do morto e a cultura viva: a(s) cultura(s) popular(es) na virada do milênio e seus mediadores simbólicos” http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010349792016000300427&script=sci_abstract&tlng=pt	Maria Celeste Mira Salvador, 2016
Artigo: “A educação como cultura: memórias dos anos sessenta” http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832017000300377&lang=pt	Carlos Rodrigues Brandão Porto Alegre, 2017
Artigo: “Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freiriana para um sistema de educação” http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602016000300089&script=sci_abstract&tlng=pt	Carlos Rodrigues Brandão e Maurício Cesar Vitória Fagundes Curitiba, 2016
Artigo: “Educação e cultura popular: um caminho para a emancipação?” https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/download/5577/4584	Flávia Lopes Pacheco Sergipe, 2016

Fonte: elaborado pela autora (2019).

3.1.1 Considerações sobre o estado da arte

A produção cultural é uma construção humana e, dessa forma, está presente no cotidiano; embora exista uma tendência em perceber e conceitualizar a Cultura a

partir de uma lógica hegemônica, massificante e conservadora, na verdade ela é parte das vivências sociais. A escola, como instituição social, tem em seu interior a manifestação de diferentes culturas que são produções humanas, que muitas vezes não são valorizadas ou consideradas nos currículos. Essa valorização deveria partir de uma prática educativa que considere os saberes locais, possibilitando um aprendizado significativo.

Na análise dos textos selecionados, diversas implicações sobre a utilização dos saberes locais ou da Cultura Popular podem ser percebidas. Alonso (2015), Aviz (2016), Oliveira, F. (2017) e Pereira (2016) discorrem como os conhecimentos populares e a cultura popular são percebidos, e existem tentativas de desenvolver uma proposta didático-pedagógica com tais temáticas; porém, tais propostas são trabalhadas superficialmente. Procópio (2015) fez sua análise a partir da contribuição de uma festa popular indígena como possibilidade de um espaço educativo de manifestações de saberes populares. Suas análises, realizadas por meio de uma observação participante, revelam que na localidade estudada ainda é possível perceber a identidade étnica do grupo transmitida em tradições orais.

As expressões culturais fazem parte do cotidiano escolar de forma direta ou indireta, estando intimamente ligadas ao fazer pedagógico. No que tange ao trabalho docente, implica a manutenção de práticas já há muito realizadas ou ao fortalecimento de uma metodologia realmente enriquecida de saberes culturais próprios do cotidiano de determinada região. A diferença entre uma e outra é o conhecimento e opção teórica metodológica que o professor assume, enquanto formador.

Ao assumir uma prática docente alicerçada pelos saberes locais, os educadores podem promover uma ruptura em metodologias estanques que desconsideram aquilo que realmente é significativo para os alunos. Para tanto, existe a necessidade de conhecer a comunidade na qual está inserida. Tal conhecimento perpassa o aprender a ouvir os educandos e suas famílias, assumindo, dessa forma, uma postura na qual o professor não é o detentor dos saberes, mas um sujeito que aprende a partilhar.

Outro fator impeditivo de uma prática voltada para a valorização e consolidação de uma educação voltada para a disseminação da Cultura Popular está na própria formação dos professores. Muitos, por desconhecimento ou

comodidade, realizam atividades estanques em sua sala de aula, mesmo que não estejam nos currículos.

Para Oliveira, F. (2017) a escola, mesmo tentando dialogar com os saberes culturais, tem dificuldade na didática. É necessária uma formação docente com aprofundamento teórico sobre a temática, considerando a dificuldade de “colher” das comunidades aquilo que realmente é seu. Como metodologia de pesquisa a autora realizou uma imersão em uma comunidade quilombola onde pode perceber, através de uma observação participante, que os saberes locais são vastos e ricos, entre as quais danças, músicas, comidas e festejos locais. Corroborando, assim, com Brandão (2007), que define a Cultura como a interação entre os seres humanos e a natureza, tendo cada comunidade a sua particularidade. Oliveira, F. (2017) destaca que foi possível perceber que tais saberes são transmitidos por meio da tradição oral, sendo que à escola, resta um arcabouço teórico pouco contextualizado em que os professores encontram dificuldade em organizar o currículo de forma a absorver os saberes locais.

Os saberes locais têm pouco ou quase nenhum espaço dentro das instituições escolares, sobretudo nas instituições que atendem as crianças pequenas. Embora existam esforços em estabelecer a participação das famílias nessas instituições, não é possível perceber uma dialogicidade participativa. Normalmente, quando as famílias são chamadas aos Centros de Educação Infantil elas recebem inúmeras informações sobre o cotidiano prático que faz parte de sua organização, mas não têm (ou têm muito pouco) espaço para serem ouvidas ou para participarem dessa disposição da rotina. Dessa forma, a participação fica relegada aos eventos festivos ou assinaturas de pareceres – quando, na verdade, sua participação deveria ser na construção de um currículo vivo, em que as culturas familiares pudessem ser tecidas ao currículo formal.

Alonso (2015) aponta a necessidade de ressignificação do processo de formação dos professores, para que estes possam considerar a leitura de mundo que as crianças fazem. Alonso (2015) investigou a Educação Popular como possibilidade de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, buscando identificar a leitura de mundo das crianças e a contribuição de suas famílias para uma prática educativa contextualizada. Embora pequenas, as crianças são capazes de interpretar, a partir de seu repertório, diversas questões que dizem respeito ao cotidiano que está à sua volta, muitas vezes, sem que os adultos percebam. Assim,

as brincadeiras refletem, além dos jogos imaginários e da fantasia infantil, o retrato do cotidiano real traduzido na linguagem infantil.

Pereira (2016) faz uma análise muito próxima do lugar que os saberes culturais ocupam no ensino formal, descrevendo-os como inseridos superficialmente e assistemáticos, verificando-se que os saberes científicos ainda são mais valorizados ou têm a centralidade. No entanto, os saberes populares são considerados no planejamento, do universo de sua pesquisa, dado ao fato de o quadro de professores ser constituído, em partes, por sujeitos oriundos de um curso de formação docente local. Ou seja, uma formação que contempla professores da localidade, inseridos em um programa de formação que traz em seu currículo saberes locais. Pereira (2016) destaca, na análise das entrevistas, que os saberes locais perpassam o planejamento. Tal contemplação, dentro dos limites da pesquisa acima citada, podem indicar uma possibilidade pedagógica para os saberes locais como parte do currículo, não meramente mencionados em festividades, como comumente percebemos.

Aviz (2016) descreve que os saberes infantis não são valorizados, sendo este um dos poucos trabalhos que contemplam a Educação Infantil como campo investigativo, encontrados para a análise. A inquietação da autora aproxima-se da proposta desta pesquisa ao considerar a relação que a Cultura Popular tem com a Educação, sobretudo nas escolas que atendem a um grande número de crianças oriundas de camadas populares. Ao observar a relação entre cultura local, saberes infantis e conhecimentos escolares, Aviz (2016) considerou que pouco se utilizam os saberes infantis e que a preocupação dos professores é com a alfabetização das crianças.

É possível perceber que no cotidiano escolar ainda há resistências em manter, sobre o pretexto de “tradição” ou “cultura”, a mera reprodução de atividades isoladas quando nos aproximamos de datas comemorativas, sobretudo aquelas fortalecidas pela mídia com intuito de comércio – por exemplo, em determinadas datas comemorativas, os professores “param” com o currículo formal e realizam tarefas intermináveis como a pintura do rosto das crianças no dia do índio.

Vale ressaltar que não se trata de negar a importância dessas datas, apenas tem-se como objetivo exemplificar e ilustrar práticas docentes que, ao trabalhar de forma isolada, descontextualizada e não crítica, dificultam ou impedem que a cultura de cada região dialogue com a formação e seja realmente transformada em uma

prática emancipatória, para além da massificação dos conhecimentos e fortalecimento de práticas discriminatórias e excludentes. Durante minha jornada como pedagoga, vivenciei nas instituições de ensino (sempre públicas) a resistência de colegas de trabalho em compreender o que se configura em educação mercadológica ou massificante, optando em reproduzir aquilo que, segundo elas, “sempre foi realizado”.

Outro ponto que precisa ser descrito é o fato de que a Educação Infantil, embora tenha sua diretriz curricular publicada em 1999, ainda busca a identidade enquanto modalidade de ensino. Existe forte resistência de muitos profissionais em manter um modelo de organização curricular que pretenda a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental, negando não somente a especificidade dessa modalidade de ensino, mas sobretudo a própria criança enquanto produtora de saberes.

A postura do professor e da professora frente a uma educação bancária, categoria freireana, implica na reprodução de práticas excludentes, pouco atrativas às crianças que frequentam a escola. Os saberes ali “transmitidos” decorrem de uma construção humana construída sob uma lógica “mercadológica” não pelas classes populares, mas pelas classes dominantes, que pressupõem uma escola que deve formatar e homogeneizar os meninos e meninas.

Percebe-se que o tema Cultura é vislumbrado como uma possibilidade de prática educativa emancipatória; no entanto, ainda existe uma carência com relação a formação dos professores para que estes tratem a cultura de forma sistemática e significativa. Para além de eventos específicos, ela precisa perpassar a compreensão de que a Cultura é parte da constituição dos sujeitos; como Brandão (2009) descreve, os seres humanos são simbólicos e criadores de sentidos e significados para aquilo que constroem.

Embora as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) definam a especificidade dessa etapa de ensino como aquela que deve priorizar o desenvolvimento das potencialidades e de valorização dos saberes infantis e categorize a criança como um sujeito de direitos e perfeitamente capaz de produzir cultura, muitas vezes essa capacidade é negada ou suprimida pela ação docente, que fica presa às práticas que tão somente completam o tempo infantil com fazeres que não potencializam os saberes infantis. Não é difícil encontrar resistência em conceber as crianças como capazes de manifestar saberes.

As tentativas de formação em serviço, com a leitura de textos que buscam elucidar essa questão, surtem certo efeito, uma vez que aparentemente os grupos de professores compreendem que os currículos escolares não são presos a datas comemorativas. No entanto, quando essas se aproximam, a pressão da mídia os leva a incontáveis produções de atividades descoladas de qualquer significado ou até mesmo planejamento. Muitos ainda justificam essa reprodução com o argumento de que “as famílias esperam”, ou ainda “sempre fizemos”. Essa reprodução vai além de qualquer desprovisionamento de saber teórico ou metodológico, ela se repete – inclusive com os mesmos modelos de figuras estereotipadas.

Existem esforços, tanto de formação em serviço como de formação em rede, mas ainda a resistência se sobressai. É preciso considerar os limites da formação inicial ou ainda do tempo de planejamento, bem como da falta de conhecimento de outra forma de conceber a educação que se pretende, para que assim possamos estabelecer uma formação em serviço que contemple a Cultura Popular como conteúdo rico de saberes e significados.

Os artigos de Brandão (2017), Fagundes e Brandão (2016), Mira (2016) e Pacheco (2016) discorrem sobre a Cultura Popular e Educação Popular.

Mira (2016) analisa o conceito de Cultura a partir de diferentes disciplinas acadêmicas, considerando que esse é um tema bastante ambíguo e inquietante, e que o interesse por esse assunto ressurgiu no século XX. A autora ainda aponta que a Cultura, sobretudo aquela descrita como popular, vem sendo utilizada como forma de atrair turistas, percebendo a apropriação mercadológica de festividades locais. Mas essa apropriação corresponderia à parte dessas manifestações, que são tratadas como tradições ligadas ao passado. “Na entrada do terceiro milênio quando passa a ser narrada no plural, como ‘culturas populares’, o conceito desloca-se significativamente de seu sentido folclórico para tornar-se quase sinônimo de “diversidade cultural” (MIRA, 2016, p. 428). A autora ressalta que antes a Cultura era somente vislumbrada, mas com o advento das novas tecnologias tornou-se mais evidente. No entanto, embora a Cultura Popular tenha sido uma estratégia de retornar ao passado, de valorizar os saberes do campo, estes foram trazidos sobre a perspectiva de uma classe dominante que, segundo Mira (2016), preocupou-se em censurar aquilo que considera impróprio e inadequado, corrigindo erros gramaticais, vestindo a Cultura Popular com uma roupagem que pudesse ser aceita pela elite.

Da forma como descrita por Mira (2016), a Cultura assume somente o lugar de entretenimento, de algo separado do social; no entanto, ela é produção humana, correspondendo às interações entre o homem e a natureza. Não é possível concebê-la fora dos contextos locais. Caberia analisá-la a partir da produção enquanto manifestação dos saberes de uma comunidade, urbana periférica ou rural.

A Cultura não é a única estratégia para a emancipação do homem/mulher simples, mas torna-se uma importante tática, se compreendida como produção desse sujeito. Ou seja, ela representa a materialização do saber do homem. Para tanto, faz-se necessário promover espaços para que as manifestações culturais aconteçam de forma genuína. Ao partir de uma proposta que pretende a emancipação, devemos seguir uma prática educativa que leve à construção e à reconstrução de conhecimentos, através da valorização dos saberes culturais populares.

Outra contradição com relação à conceitualização da Cultura Popular é que ela era remetida somente aos saberes do campo; na mesma direção, os saberes populares produzidos nas cidades eram relegados a segundo plano ou considerados corrompidos (MIRA, 2016) devido à imensa invasão cultural sofrida, tendo em vista a opressão da cultura erudita sobre a cultura popular.

Estevan (1983) alerta que a Cultura Popular não ocorre sem que exista uma tomada de consciência, de emancipação humana diferentemente daquela oferecida de forma fragmentada às classes trabalhadoras, que serve tão somente como alienante ou meramente recreativa. No entanto, se compreendida como produção humana, como manifestação legítima de seus saberes, que muitas vezes pretendem, por meio da música, da dança, dos contos, do carnaval, da folia de reis, das festas e festejos, das danças folclóricas, do cordel, do repente, do grafite, da renda, do crochê, do artesanato, das manifestações da religiosidade, das brincadeiras e de tantas outras formas, anunciar saberes e denunciar as mazelas sociais. A cultura é popular na medida em que é produzida dialeticamente entre homem e natureza, transformando as relações essencialmente naturais em um mundo humano. Sendo assim, não há como desconsiderá-la como uma produção do povo ou dos povos. Ela não somente deve nascer da classe trabalhadora, mas só tem significado se servir para emancipá-la, levando à reflexão crítica.

Estevan (1983) exemplifica essa função de reflexão crítica com as escolas de samba que devem, segundo ele, trazer em seus enredos questões sociais, e não

apenas repetir aquilo que todos já sabem. Os enredos e desfiles dessas escolas devem, como um propósito legítimo de representação da cultura popular, divertir, encantar, alegrar, mas sobretudo fazer refletir, a fim de construir uma consciência política.

Assim como a cultura, a educação deve servir para emancipar. O artigo de Fagundes e Brandão (2016) contextualiza a educação popular e a cultura popular desenvolvidas a partir dos anos de 1960. Essa análise se detém na proposta freireana para uma educação emancipatória, que seja capaz de romper com a educação dita tradicional. Tal proposta traz à luz as culturas existentes na escola e na sociedade, pouco representadas nos currículos e pouco valorizadas como conhecimento. Valorizavam-se conhecimentos como aprender a ler e escrever, além de saberes tácitos relativos ao comércio e agricultura. Pretendia-se uma escola capaz de curar um câncer que preocupava: o alto índice de analfabetismo (FAGUNDES; BRANDÃO, 2016). No entanto, os autores relatam que em contrapartida ao modelo de uma educação preparatória para a indústria, comércio e modernização da agricultura, existia um movimento que pretendia a valorização humana

[...] decorrente de discussões estabelecidas pelos países socialistas, como possibilidade de romper com o domínio elitista da cultura, as expressões cultura popular e educação eram colocadas como bem cultural de acesso a todo povo, e, no contexto brasileiro, careciam de reconhecimento. (FAGUNDES; BRANDÃO, 2016, p. 92).

Esse cenário possibilitou a organização de movimentos que pensassem o currículo a partir da conscientização política das classes populares, para que essas pudessem superar a dominação elitista. Os saberes das camadas populares eram relegados à segundo plano; quando trazidos à escola ou ao contexto social, eram feitos apenas como curiosidades ou como ilustração de eventos específicos, normalmente de forma estereotipada ou fragmentada. “A relação intrínseca entre dominantes e dominados, seja de outros países sobre o Brasil ou mesmo nas relações internas, manifesta-se no plano político-econômico cultural” (FAGUNDES; BRANDÃO, 2016, p. 93). Dessa forma, a Cultura Popular assumiria um importante papel de reconfiguração dos saberes a partir daquilo que era significativo para as classes populares; um saber do povo, que seria ponto de partida para a

emancipação humana, compreendendo os homens como produtores de cultura e não meramente consumidores.

A ideia do movimento dos anos 60 era a de que a cultura popular deveria ser extraída do povo, ou seja, que o povo pudesse ser representado genuinamente, tendo em vista a enorme invasão cultural vivida. Trata-se de uma forma de “educação que, usando termos caros a Paulo Freire, vá além de ensinar pessoas a apenas lerem e repetirem palavras, as coensinem a lerem criticamente o seu mundo” (FAGUNDES; BRANDÃO, 2016, p. 96). Os agentes culturais deveriam, segundo os autores, promover meios para que o povo pudesse se reinventar, tendo em vista as influências culturais sofridas. Essa perspectiva de vislumbrar a cultura como saber do povo valoriza o saber tácito dos homens e mulheres das camadas mais pobres da sociedade, equiparando esses saberes a tantos outros que coexistem socialmente. A educação a partir da cultura popular seria concebida por meio dos saberes locais. Compreendendo as especificidades culturais, o processo de ensino e aprendizagem tornar-se-ia próximo dos sujeitos populares frequentadores da escola pública.

As ações culturais populares, decorrentes dos movimentos de cultura popular, trabalhavam baseadas na realidade concreta de seus sujeitos, reconhecendo suas próprias raízes culturais populares, em suas distintas manifestações, como a arte popular, os saberes populares, a música, as festas populares, as diferentes tradições, os costumes, elementos de significação e de produção da própria existência, expressões que passam a compor a ação popular e a educação popular. (FAGUNDES; BRANDÃO, 2016, p. 103).

Pacheco (2016) faz uma análise dos conceitos de Educação Popular e Cultura Popular tendo como base teórica os autores Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. O autor ressalta que a escola, atualmente, pode facilitar a valorização da cultura popular como agente educativo, ou seja, é preciso que a escola crie meios possíveis e concretos onde os sujeitos sejam ouvidos e seus saberes sejam valorizados para que possam compreender o mundo para emanciparem-se (PACHECO, 2016). Tal emancipação deveria acontecer no interior da escola, que deveria oportunizar o contato com a arte, músicas, festividades, e as diferentes manifestações culturais representadas pelo povo.

Pacheco (2016) destaca que a educação defendida por Paulo Freire tornava visível um sujeito relegado à margem da sociedade, excluído de um modelo

educativo elitista e que desconsidera o saber popular. Tais sujeitos teriam que adequar-se aos modelos impostos, tidos como padrões sociais. Os movimentos dos anos 60, vislumbravam a contramão dessa ideologia, e pretendiam a valorização dos sujeitos populares como produtores de saberes, e que esses saberes precisam, ainda hoje, ser representados na escola.

Brandão (2017) afirma que a Cultura é uma “trama de significados”. Sendo a Cultura produzida por seres-humanos em diferentes contextos sociais que mais do que nunca se comunicam de forma dinâmica, ela é permeada por diferentes saberes: “o trabalho de transformar e significar o mundo equivale à vocação cultural que transforma e significa o próprio homem” (BRANDÃO, 2017, p. 393). Significar o mundo assume, aqui, um papel estritamente social e moral, no qual o sujeito humano passa ser compreendido como um ser capaz de produzir saberes, sem a premissa da classificação social e econômica, e sem considerar um saber melhor ou menor que outro. Para Brandão (2017), a cultura deveria existir como possibilidade de libertação, de expressão de saberes produzidos por meio da interação entre homem e natureza e homem e sociedade.

As produções acadêmicas acerca da Cultura Popular demonstraram que, embora muito se tenha pesquisado sobre essa temática, ainda é preciso considerar a Cultura como prática educativa.

A partir das leituras das dissertações e dos artigos aqui evidenciados, torna-se possível perceber que os professores necessitam de uma formação inicial e continuada que contemple a Cultura Popular como possibilidade de significação ou ressignificação do currículo.

As pesquisas realizadas por meio da observação participante ou da pesquisa participante trazidas nas dissertações de Alonso (2015), Aviz (2016), Oliveira, F. (2017), Pereira (2016) e Procópio (2015) demonstraram que essa metodologia proporciona a valorização dos sujeitos investigados, de forma a considerá-los como produtores e não somente como objetos de investigação para os pesquisadores, pois essa metodologia concebe o processo investigativo dialogicamente.

Os movimentos sociais evidenciados nos anos 60 demonstram os esforços em estabelecer um processo educativo capaz de romper com práticas excludentes, perfazendo um percurso contra-hegemônico no qual a educação não serviria apenas como prática de formação para o mercado de trabalho, mas como prática de

formação humana. Nesse contexto, as produções de Paulo Freire são trazidas como leitura obrigatória a fim de compreender a educação como prática libertadora. As produções culturais, embora evidenciadas, necessitam ser vislumbradas a partir dos saberes populares, e tais saberes necessitam de uma ressignificação a fim de limpar as marcas da invasão cultural.

4 EDUCAÇÃO POPULAR, CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL

A Cultura Popular recebe diferentes significados e como Brandão (2009) descreve é um termo controverso, sobre o qual ainda não existe um consenso. O termo Cultura Popular tende a ser utilizado para descrever apenas a cultura do povo simples; neste texto, contudo, ele compreende aquilo que Fávero (1983) descreve como produção humana. O termo é de extrema importância para garantir a compreensão da opção teórica-filosófica desta pesquisa, que considera o sujeito como construtor de saberes e não mero reproduzidor ou receptor. “Uma comunidade humana só se faz sentir em razão da capacidade que o homem tem, através do conhecimento e da ação, de transformar o mundo natural em mundo de cultura” (FÁVERO, 1983, p. 15).

Dessa forma, a Cultura Popular corresponde à produção do homem e da mulher, uma forma de explicar o mundo e suas percepções através de diferentes linguagens. Importa ressaltar que todo ser humano é produtor de cultura e que toda forma de manifestação é cultural; o que existe são formas distintas dessa manifestação. Existe ainda uma questão de concepção do homem simples como aquele capaz de produzir uma cultura menor ou de menos importância, porém, ao mesmo tempo, existe uma forte tendência de apropriação dessa produção por parte de uma elite dominante, com o intuito de popularizá-la, o que muitas vezes causa a perda do seu sentido genuíno, que servia à reflexão crítica dos sujeitos que a criaram.

A Cultura, segundo Fávero (1983), é uma construção humana ponderada em momentos históricos e sociais. Ou seja, em determinados momentos ela é mais ou menos inovadora ou, pelo menos, se apresenta como mais ênfase. No entanto, não há como negar que nascemos em um meio cultural posto e que através das interações nos apropriamos dessa cultura e a recriamos. O autor descreve a Cultura como universal e, portanto, de direito de todos, sendo que, ao assumir esse conceito de universalidade da Cultura podemos compreender que toda a Cultura é Popular.

Nesse sentido, poderíamos dizer que a cultura produzida pelas crianças na Educação Infantil é popular, ou seja, é preciso compreender as crianças como produtoras dessa cultura, e não meramente receptoras.

Santos (1997) ressalta que existe uma compreensão de que a Cultura é algo separado dos modos de produção, vista como algo distinto da produção acadêmica

e produtiva, como se fosse algo à parte, fora do contexto. Santos (1997) descreve essa compreensão como resíduos de outras atividades. Porém, como a cultura é uma construção social que faz parte do conjunto de saberes e modos de produção de um determinado tempo histórico, os modos culturais sofrem modificações à medida que passa pelas interações humanas. Como exemplo, Santos (1997) descreve o carnaval que, embora tenha o mesmo significado, assume modos de organização diferentes em diferentes contextos sociais, representando a interpretação que determinada sociedade faz dessa festividade.

Fávero (1983) ressalta que o termo Cultura Popular surgiu no Brasil no início dos anos 60, mas já era empregado em países europeus, principalmente na França, onde se discutia a elitização dos bens culturais e o acesso aos mesmos. Já o termo Educação Popular, segundo o autor, era utilizado no Rio de Janeiro na década de 20 nos sistemas de ensino estaduais, com a intenção de oferecer um ensino público para as classes populares.

Essa educação popular, todavia, pouco mais conseguiu oferecer às classes populares que um ensino facilitado para as crianças e de segunda mão para os adolescentes e adultos – porque reduzido à alfabetização nas classes de emergência e à iniciação profissional nos cursos noturnos. (FÁVERO, 1983, p. 8).

Dessa forma, segundo Fávero (1983), o movimento dos anos 60 pretendia questionar e criticar essa forma de ensino “popularizada” e de pouca qualidade. Entendia-se que a educação, por ser popular, deveria restringir-se a atender às demandas do mercado de trabalho, sobretudo aos postos de trabalho de “chão de fábrica”. A Educação Popular segue um caminho oposto àquele que pretende a homogeneização da educação, especialmente aquela oferecida aos filhos dos trabalhadores, propondo uma educação capaz de promover uma reflexão crítica sobre as mazelas sociais.

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política. (FREIRE; NOGUEIRA, 2014, p. 33).

As creches emergem com a industrialização, apresentando-se como uma possibilidade de atender de forma assistencialista os filhos das trabalhadoras que estão inserindo-se nesse mercado, em um primeiro momento, organizadas no mesmo espaço de trabalho das mães, ou, em instituições beneficentes. Tais instituições pretendiam atender as crianças apenas nos seus cuidados básicos de higiene e alimentação e não tinham intento pedagógico.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou-se ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela profissionalização da área. (BRASIL, 2013, p. 81).

Essa concepção de creche perdurou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 – LDBEN (BRASIL, 1996), que integrou as creches à Educação Básica; no entanto, essa integração não foi de pronto atendida nas redes de ensino, e, por algum tempo, as creches permaneciam na pasta da assistência social. Tal incorporação da creche à educação foi fruto de movimentos sociais, sobretudo de mulheres que lutavam pelo direito de acesso e permanência das crianças nesses espaços, atingido com a promulgação da Constituição Federal de 1988. O parecer do CNE/CE 20/2009 estabelece os princípios e normas para a organização das propostas pedagógicas dessa modalidade de ensino.

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. (BRASIL, 2013, p. 81).

Nesse sentido, as creches e pré-escolas vêm passando por uma intensa reestruturação com a finalidade de uma construção de identidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) apontam que essa etapa da Educação Básica não deve ser organizada de forma a antever conteúdos do Ensino Fundamental. Suas especificidades partem da compreensão de que não existe

infância, mas infâncias, e que as crianças têm o direito de manifestar suas culturas por meio das interações e brincadeiras.

Frente a essas mudanças, a Educação Infantil passa a ser compreendida em uma dimensão integradora indissociável entre o cuidar e o educar, considerando o atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade. Traz, assim, uma série de mudanças didático-metodológicas, percebendo a criança como produtora de cultura.

Importa considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) trazem em seu texto um alerta sobre a função sociopolítica da Educação Infantil que seria a diminuição das desigualdades étnico-raciais, econômicas, regionais, promovendo uma educação de qualidade para todas as crianças. Tal descrição demonstra significativos avanços de uma concepção de educação que pretende uma educação emancipatória.

4.1 CULTURA POPULAR NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola é a instituição responsável por aproximar a criança dos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade ao longo de sua história. Os sistemas escolares organizam tais conhecimentos em forma de “conteúdos” a serem “ensinados” durante os anos. Tais conteúdos, geralmente, serão acrescidos de um grau maior de dificuldade ou complexidade no decorrer dos anos ou séries de ensino. Importa saber qual é ou quais são as ideologias e concepções de educação presentes nos currículos escolares, uma vez que serão utilizados pelos professores como ponto de partida para a elaboração de seus planos de ensino.

Para Oliveira, I. (2009), há nos currículos escolares diversos atenuantes que mascaram ou escancaram resistências ao sistema homogêneo dos conteúdos. O modelo de escola com o qual nos deparamos ainda é o “herdado da tradição liberal burguesa, o da escola ‘pública, laica e universal’, gestado na França, onde o fundamento da ação pedagógica é o saber (corporificado na escola pelos conteúdos escolares) e sua difusão” (OLIVEIRA, I., 2009, p. 19). Dessa forma, o ponto de partida do planejamento dos professores são os conteúdos que devem ser transmitidos ou transferidos para as crianças, que, ainda segundo Oliveira, I. (2009), contam com a disciplina e a obediência dos educandos.

Esse modelo de organização escolar, muito presente no cotidiano contemporâneo, pretende um aluno (criança ou adolescente) passivo. Espera-se

que ele seja capaz de seguir e obedecer a regras pré-estabelecidas. No entanto, a previsibilidade do que há de vir gera inúmeras situações que desestruturam o saber cultural próprio de cada grupo de indivíduos, uma vez que se propõe a eles um mesmo modo de ensino, retirando ou anulando as suas singularidades.

Mesmo no modelo de escola “progressista”, Oliveira, I. (2009) aponta carências na valorização dos saberes e culturas dos alunos, “nas propostas ditas progressistas, o discurso da formação cidadã se modifica, mas se mantém a ideia da ‘preparação para o futuro’ e a crença no poder da escola sobre os educandos” (OLIVEIRA, I., 2009, p. 20). Esse discurso toma corpo nas reelaborações curriculares que pouco (ou nunca) consideram os sujeitos como produtores de saberes e cultura.

Considerando esses dois exemplos de ideologia, pois, embora tenhamos, em algumas situações, a escola progressista como sistema de construção do currículo, ainda essa estará organizada no arquétipo da tradicional – com seriação e classificação, ambas buscam a formação da criança, uma pela reprodução, outra pela conscientização.

Oliveira, I. (2009) chama a atenção para o que verdadeiramente se vive na escola real, onde independentemente de sua “opção” ideológica é composta por pessoas e relações carregadas de saberes culturais.

[...] Nas salas de aula que temos podido observar e acompanhar, pelas pesquisas nos/dos/com os cotidianos de diferentes escolas, percebemos redes de fazeres-saberes-valores múltiplos, contraditórios e mesmo antagônicos, às vezes, coabitando o espaço escolar e interferindo nas relações entre os sujeitos sociais e, portanto, nos processos de aprendizagem e formação cultural de alunos e professores. (OLIVEIRA, I., 2009, p. 20-21).

Para a autora, “as escolas reais não ‘cabem’ nos modelos que as deveriam explicar, orientar e ‘consertar’ em caso de “desvios” (OLIVEIRA, I., 2009, p. 21). Existe uma dinâmica de relações imbricadas que tecem outra maneira de conceber o que é ideal (oficial) e o que realmente se executa, considerando os professores como sujeitos “vivos” desse processo, mesmo aqueles que resistem a uma educação transformadora. Esse sujeito – professor – precisa compreender qual de fato é seu papel na elaboração de uma proposta de ensino que valorize a cultura popular, com a qual ele mesmo se identifica, ou vivencia. Considerando as múltiplas expressões culturais existentes em um mesmo espaço/tempo pedagógicos, não há

como negar essa ou aquela; cabe distinguir o que é próprio ou o que é imposto por um sistema de controle ou mercadológico.

A compreensão daquilo que é imposto revela-se uma enorme dificuldade, pois em alguns casos está tão tecida no cotidiano escolar que muitos podem pensar ou aceitá-la como “tradição” – mas a reflexão de qual tradição ou a que serve não é realizada, ou talvez não seja com a intensidade necessária. Pouco se discute no interior das escolas o objetivo de fazer determinadas tarefas, como por exemplo, por que trabalhamos o dia do índio e não a cultura indígena. Se optarmos pela segunda, sabemos o que ela é?

Não podemos culpar os docentes por essa falta de reflexão, visto que há muito pouco material de leitura sobre a cultura indígena inserida na formação inicial e, quando se fala em educação continuada, pouco se fala sobre e os materiais são quase inacessíveis aos professores, uma vez inseridos em suas rotinas de 40 horas/aula semanais. Mesmo que exista uma vasta literatura sobre os povos indígenas brasileiros, pouca aplicabilidade didática lhes é dada. A falta de conhecimento leva à reprodução, ou seja, é mais fácil no dia do índio “planejar” atividades vazias, como a elaboração de máscaras ou cocares de papel oferecer a pintura da “oca” indígena ou cantar musiquinhas que apenas falam do índio, não representando a sua cultura.

É preciso ressaltar que existem inúmeros exemplos de resistências à massificação cultural no interior de escolas ou até mesmo redes de ensino. Os esforços, mesmo que isolados, em contrapor a negação da cultura popular são válidos e visíveis no cotidiano. Sempre irá existir aquele professor que vai ao menos, levar para as suas crianças livros com contos indígenas, disponíveis inclusive nos materiais do Programa do Livro Didático³, distribuídos às escolas públicas de todo o país.

³ O Programa tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários – Ver, por exemplo, em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico>>.

Mas em seu dinamismo e diversidade infinita, as escolas desenvolvem formas de relacionamento multicultural bem mais democráticas e igualitárias. Trabalhos coletivos e solitários, desfolclorização de práticas culturais alternativas e outras incontáveis experiências, mais ou menos coletivas, mais ou menos estruturadas, mais ou menos bem sucedidas vêm sendo desenvolvidas em escolas pelo país afora. Professores que aceitam o desafio de enfrentar os preconceitos e os processos de dominação fazem o seu melhor nas escolas por onde passam e nas quais atuam. Também há, cada vez mais, propostas curriculares que buscam superar os dualismos e os preconceitos, presentes tanto em projetos de escolas isoladas, como em políticas de educação que integram novidades. (OLIVEIRA, I., 2009, p. 22).

Como forma de ampliar a atuação do professor como sujeito central do processo de mediação entre as diversidades existentes na sua sala de aula, vislumbra-se a sua formação inicial e continuada voltada para além de um simples técnico, mas a de um pesquisador.

Cruz (2007) destaca que o professor deve ser visto como o agente fundamental da elaboração dos currículos, uma vez que ele será o responsável direto pela implementação das mudanças curriculares sugeridas. Ou seja, ele precisa compreender e acreditar nas propostas curriculares; caso contrário, elas não ocorrerão de fato nas salas de aula. Existe um longo percurso entre a criação e implantação de novas propostas curriculares; normalmente quando se começa a caminhar na direção de adequar as estratégias didáticas para determinada proposição, vem uma nova. O trabalho docente diário e cotidiano não acompanha as mudanças na mesma velocidade. Esse contrassenso entre o que oficialmente está escrito e aquilo que é realizado se deve à negação do professor como sujeito principal das propostas.

O movimento das reformas, via de regra, é marcado de cima para baixo, quando o contrário representaria a lógica mais viável. Pois é no seio da sala de aula que o conhecimento curricular, alvo das propostas, vai se desenvolver de forma mais direta e sistemática e são os professores, mestres no ofício de ensinar, os sujeitos sociais mais importantes no encaminhamento desse processo. O movimento que emana do microcontexto da sala de aula pode representar, então, um caminho mais viável para a consolidação de mudanças educacionais. (CRUZ, 2007, p. 194).

No entanto, Oliveira, I. (2009) enfatiza a necessidade de os professores situarem-se com o que acontece na escola, política e pedagogicamente, assumindo a responsabilidade pelas práticas cotidianas: tomar ciência do que se faz, por que se faz, e a qual propósito ideológico se faz. Talvez essa questão não caiba tão somente nos cursos de formação inicial dos professores; no entanto, considerar tais

discussões pode ser fundamental nas formações continuadas oferecidas dentro e fora das paredes da escola.

Romper com práticas e valores dominantes, tais como aponta Oliveira, I. (2009), importa em romper com práticas excludentes, como aquelas que deixam à margem pessoas esteticamente feias segundo os padrões europeus amplamente difundidos pela mídia. Esse reconhecimento de ideologias se dá em sala de aula, quando o professor propõe e possibilita a visualização de imagens de pessoas de diferentes etnias raciais, bem como ao escolher a imagem que será posta para ilustrar um cartaz ou em qualquer tarefa na escola. Oportunizamos imagens capazes das crianças se reconhecerem e reconhecerem seus modos de vida, ou damos a elas modelos europeus, distantes daquilo que lhes é peculiar? Ressalta-se que não podemos apenas possibilitar aquilo que a criança já esteja familiarizada, mas partir disso como forma de valorizar os seus saberes culturais.

No entanto, nenhuma atividade de formação em serviço ou continuada poderá negar os conhecimentos dos professores; de outra forma, estaríamos negando a eles a sua própria cultura. É preciso reconhecer e valorizar os saberes docentes como ponto de partida para a ampliação dos saberes.

O que nos interessa destacar aqui é a relação possivelmente estabelecida entre esse conjunto de saberes, considerados importantes para os professores em seu exercício profissional e a atividade de pesquisa, considerada hoje recurso indispensável ao trabalho do professor. (LUDKE, 2001, p. 78).

Ludke (2001) destaca em seu texto que não foi possível verificar, no universo investigado, a importância que os professores dão à pesquisa, acreditando que a sala de aula não se configura em um vasto campo para tal, ou apenas indicam esse campo como uma possibilidade futura, no caso de um aperfeiçoamento profissional. Cruz (2007) enfatiza a necessidade de encarar o professor como centro das reformas curriculares; entretanto, tal atividade só será possível se o docente compreender seu papel enquanto pesquisador e produtor de conhecimento científico.

Mudar a forma como o professor enxerga a si mesmo, fortalecendo a sua identidade profissional, também está ligado à cultura - cultura essa que busca uma valorização dos saberes pedagógicos presentes na rotina diária docente. Arroyo

(2011) defende que é preciso dar vez aos professores, para que possam reconhecer a sua própria história.

Fala-se em crise da docência. Será mais acertado pensar que estamos em um processo promissor de repensarmos como profissionais. Nosso trabalho é mais complexo. O ser professor tornou-se mais tenso. Parto do reconhecimento do nosso direito a conhecer-nos, aos saberes dessa tensa história infelizmente secundarizados e até ausentes nos currículos. Como disputar esse direito? (ARROYO, 2011, p. 23).

A reflexão do autor aponta a necessidade de uma cultura docente valorizada que traga seus conhecimentos para o cerne das construções curriculares, destacando seu papel como agente de formação e transformação. Arroyo (2011) ainda enfatiza que muitos “cursos de licenciatura formam o professor que as escolas exigem: a tempo completo, a vida completa” (ARROYO, 2011, p. 25). Segundo ele, o termo “aulista” seria o mais apropriado, pois o professor é visto como um mero reprodutor de currículo que passa os conteúdos programados de forma a dar conta a tempo. Tempo de o aluno avançar para outra série ou ano, ou a tempo de prestar um vestibular. A mecanização do trabalho docente nega a esse profissional o exercício de uma atividade humana, ou seja, como podemos esperar que os alunos tenham vez e voz se os professores não as têm?

É provável que a maioria dos docentes saiam dos cursos de licenciatura, de pedagogia sem a garantia de seu direito a memória de sua história. Terão de aprender esses e outros referentes identitários, tão somente tensos no chão da sala de aula, aprendê-los solitários ou em coletivos docentes. (ARROYO, 2011, p. 27).

O chão da escola traz em sua essência muitas questões peculiares, como os modos de ver e encarar os saberes dos alunos, que revelam muito sobre o modo com o qual os professores enxergam a sua existência enquanto profissionais. Dada a carência de uma formação sólida, exige-se cada vez mais o aperfeiçoamento em serviço. Porém, segundo Arroyo (2011), a carência na formação não retira a sensibilidade do ser humano professor, quando esse se depara com a dicotomia entre o currículo formal e as vivências dos alunos, percebendo a distância entre os saberes científicos e a vida real. No entanto, tal entendimento poderá lhe causar uma crise de identidade profissional (ARROYO, 2011).

Dessa forma, será preciso conceber o professor como um profissional humano, capaz de conhecer as bases científicas a ser compartilhadas com seus alunos humanos, sem lhes negar o direito de proximidade desse conhecimento. Em outras palavras, embora muitos sistemas de ensino vislumbrem o professor como um “aulista”, ele não poderá sê-lo. Terá que buscar resistir ao sistema massificante e excludente que escolhe as bases científicas a ser transmitidas; sua resistência dar-se-á na sala de aula, com plena consciência do que faz, por que faz, como faz e principalmente para quem o faz.

Resistir ao sistema não lhe dá o direito de negar que os alunos conheçam as bases científicas e culturais produzidas pela humanidade; no entanto, a opção metodológica é do professor. Como ele pode mediar o processo de conhecimento e assimilação dos saberes sem negar aos alunos o contato não somente com a sua cultura, mas também com a cultura de outros povos de forma harmônica e respeitosa? Parece que isso representa o maior desafio do docente.

Práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los. O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente. Põe outros currículos em disputa. (ARROYO, 2011, p. 32).

O enfrentamento ocorre silenciosamente dentro de algumas salas de aula, pelo menos daquelas onde os professores concebem a educação como direito, onde os bens culturais não pertencem a determinado grupo que, por ocasião ou situação, assumem o poder e se dão o direito de prescrever conteúdos escolares fazendo com que os maiores interessados – professores e alunos – os engulam como remédio amargo. Almeida (2004) aponta para a necessidade de mudança radical nas escolas, e por consequência, na prática dos professores, pois entende que

[...] esse é o aspecto a ser cuidadosamente considerado, pois um real processo de mudança educacional tem que envolver os professores desde sua fase de elaboração e tem que prever um programa de formação continuada capaz de responder aos novos desafios que eles enfrentarão. Sem essas condições, a mudança não sairá do papel ou será implantada de forma caricata, provocando resistências nos professores. (ALMEIDA, 2004, p. 169).

Nesse cenário, não somente o aluno passa a ser o centro do processo, mas também o professor que é o agente responsável pela mudança de velhos hábitos, sem que a escola perca a sua peculiaridade, aquela posta nas relações de grupos diversos e sobretudo humanos. Almeida (2004) aponta para o enorme erro em tentar estabelecer dentro das escolas relações de qualidade presentes em empresas; ora, a escola não visa à produção de um bem ou produto material, mas sim lida com a construção de bens que vão além do produto, perpassando o conhecimento humano e as relações sociais, com sujeitos reais.

A autora ainda enfatiza que embora tão presente nos discursos e propostas pedagógicas a tão sonhada educação de qualidade, há que se considerar: que qualidade é essa? De que estamos falando? Novamente, devemos nos ater ao teor ideológico e mercadológico por trás desse conceito. Se ela estiver relacionada ao desenvolvimento de ações didático/pedagógicas capazes de valorizar e emancipar para além dos muros escolares, será bem-vinda. Ao contrário, se pretende a conformação e a adequação dos sujeitos aptos ao mundo mercadológico, há que se resistir.

Refletir sobre a memória-cultura de professores, formação e currículo pode representar uma inversão das lógicas que estruturam as políticas e cursos e os currículos de formação: pensar a formação como o molde conformador de identidades e culturas docentes está ultrapassado. (ARROYO, 2011, p. 361).

Seria, então, mais eficaz pensar o que realmente é significativo em termos de aprendizagens e saberes, quais as relações que coabitam os saberes científicos e os ditos populares. A ideia de valorizar e utilizar a Cultura Popular como alicerce pedagógico, sobretudo para a escola destinada à grande parcela da população – a escola pública – não é, de forma alguma, novidade. Fagundes e Brandão (2016) discorrem em seu artigo sobre as tentativas que surgiram com Paulo Freire, na década de 60, de uma educação mais próxima da realidade cultural vivenciada no interior das salas de aula pelo país afora.

No início da “década que não acabou”, como ficou conhecido o período dos anos de 1960, esboços de novas ideias e propostas de ação social, através da cultura e da educação, junto às classes populares, emergem no Brasil e se difundem pela América Latina. Nos seus primeiros documentos, a ideia de uma nova *cultura popular* irrompe como alternativa pedagógica de trabalho político, que parte da cultura e se realiza por meio da cultura. (FAGUNDES; BRANDÃO, 2016, p. 95).

Essa tentativa, como apontam os autores, não ficou limitada aos bancos escolares; pelo contrário, pretendia uma ampla reflexão sobre os campos políticos, sociais e culturais, partindo da reflexão de que as camadas populares eram detentoras de saberes; no entanto, a elas eram impostos novos modos de vida, culturais e políticos diferentes do seu cotidiano, pois eram pensados e organizados por uma “elite”.

Os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, o ser humano se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas. Assim, a própria sociedade, em que o homem e a mulher se convertem em ser humano, é parte da/s cultura/s, no sentido mais amplo que se possa atribuir a essa palavra [...]. (FAGUNDES; BRANDÃO, 2016, p. 95).

Para que essa proposta de emancipação através da valorização da cultura popular pudesse dar conta do enorme abismo entre aqueles que frequentam a escola e aqueles que a planejam, seria preciso uma ampla reformulação nos conceitos de organização do currículo. Pois, como poderia uma elite dominante elaborar propostas emancipadoras para uma classe de dominados? Nessa perspectiva, Paulo Freire (1982) nos lembra que “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (p. 89). Qual seria a instituição mais propícia para que seus ideais pudessem em larga escala serem disseminados? A escola.

Porém, a dialética nos ensina que sendo a escola um dos lugares propícios à reprodução, também ela pode ser o lugar da construção de instrumentos de luta e ruptura desse sistema excludente. Como ressaltam Fagundes e Brandão (2016), uma escola onde os saberes culturais populares serviriam para estruturar as proposições de ensino deveria ser a base para as propostas pedagógicas, a “argamassa” entre os saberes populares e os eruditos. Essa nova modelagem de estrutura pedagógica deveria ser capaz de fortalecer as aprendizagens, agora mais significativas e reais, das camadas populares. O objetivo central da proposição de Paulo Freire era mostrar aos frequentadores da escola popular que eles também são produtores de saberes.

As ações culturais populares, decorrentes dos movimentos de cultura popular, trabalhavam baseadas na realidade concreta de seus sujeitos, reconhecendo suas próprias raízes culturais populares, em suas distintas manifestações, como a arte popular, os saberes populares, a música, as festas populares, as diferentes tradições, os costumes, os elementos de significação e de produção da própria existência, expressões que passaram a compor a ação popular e a educação popular. (FAGUNDES; BRANDÃO, 2016, p. 103).

Toda essa reflexão nos remete à atualidade, na qual os professores são cada vez mais bombardeados com demandas curriculares aquém das reais peculiaridades dos educandos e dos docentes. Acreditando que essa instituição ainda tenha em si a única tarefa de formar para, negando a sua autoria cultural.

A possibilidade de criar estratégias para desvelar essa ideologia dominante nos cursos de aperfeiçoamento profissional, no espaço escolar ou fora dele, é de suma importância para o resgate da Cultura Popular e para sua valorização como alicerce do currículo.

4.2 INFÂNCIA - CULTURA POPULAR – EDUCAÇÃO

Infância, Cultura Popular e Educação são conceitos históricos, percebidos em contextos sociais. Por serem construções humanas, recebem certa relevância dado ao período no qual estão sendo analisados ou descritos. Na atualidade, podemos dizer que os três termos acima são amplamente discutidos. Nunca ouvimos tanto sobre a necessidade premente de melhorar a qualidade da Educação, ou sobre o cuidado que devemos dispensar para a educação das crianças pequenas. E, de outro lado, sobretudo o midiático, temos as discussões sobre a cultura, ou sobre as culturas. Pouco (ou muito pouco) dialoga-se sobre o papel da cultura popular na educação das crianças pequenas.

Para que esse diálogo possa ser estabelecido, assim como o conceito de Cultura Popular foi descrito anteriormente, o conceito de Infância precisa ser esclarecido. Dessa forma, o conceito de Infância será analisado sob a luz da sociologia da infância, tendo como embasamento Corsaro (2002, 2005) e Sarmento (2013), além da contribuição de Campos (2017), Marques e Mendes (2012) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013).

Ao propor uma educação para as crianças pequenas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) estabelecem que a

criança deva ser considerada nos currículos como um sujeito de direitos, tendo liberdade de expressão de seus modos culturais. Tal documento tem caráter mandatório e apresenta, como seu nome anuncia, as diretrizes para a organização dos sistemas de ensino, tendo como finalidade tanto a oferta como a garantia de uma educação que garanta os direitos de aprendizado e de acesso às diferentes culturas, que deve ser estabelecido na Educação Infantil por meio das interações e brincadeiras.

O currículo na Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científica e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2013, p. 86).

A segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil (BRASIL, 2016) amplia e garante os direitos das crianças com relação aos conhecimentos plurais trazidos por elas, que precisam dialogar com os conhecimentos científicos constituídos ao longo da história da humanidade.

Portanto, as instituições precisam conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade das contribuições familiares e das comunidades, suas crenças e manifestações culturais, fortalecendo formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades de cada comunidade. (BRASIL, 2016, p. 56).

Ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 2013), fica estabelecido que a criança deve ser o centro do planejamento curricular, sendo compreendida como um sujeito histórico, com direito a manifestar seus saberes culturais e interagir entre seus pares de diferentes idades. Corsaro (2002) afirma que a convivência com seus pares e com adultos promove não só a apropriação dos modos culturais, mas também sua recriação, que ocorre nas interações sociais e é expressada pelas crianças na sua linguagem mais singular – a brincadeira.

No entanto, a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação directa do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expende a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 2002, p. 114).

A versão final da BNCC (BRASIL, 2017) traz, sobretudo no descritivo dos campos de experiência, a afirmação de que as crianças não só são produtoras de cultura, mas que precisam de ações intencionalmente planejadas e organizadas pelos educadores, com a finalidade de oportunizar e garantir a expressão dessa cultura.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2017, p. 39).

Compreendendo a criança como um sujeito capaz de expressar seus desejos e saberes e, para além, um sujeito capaz de produzir e reproduzir a cultura, podemos compreender que a infância (ou as infâncias) são também repositórios de cultura. Tais manifestações culturais podem ser vistas nos grupos infantis através das brincadeiras, sobretudo das brincadeiras tradicionais, que expressam não somente uma linguagem infantil, mas, trazem consigo a carga de reprodução e de interpretação de modos e costumes do mundo adulto.

Dessa forma, a educação para as crianças pequenas não pode ser concebida de forma uniformizada, onde os educadores esperam uma mesma reação de todas as crianças. Marques e Mendes (2012) descrevem que o ambiente educacional não pode ser organizado de forma padronizada; mesmo que esse ofereça brinquedos, livros e mobiliário adequado, a sua configuração deve garantir a interação legítima entre os pares. Nesse sentido, o papel do adulto e sua concepção de infância são fundamentais para que os direitos das crianças sejam garantidos. As autoras ainda ressaltam a importância da cultura popular como elemento que traz à

educação na primeira infância, além de repertório, uma ferramenta aos professores, pois facilitaria a expressão das diferentes culturas existentes nos grupos infantis.

A cultura popular não só deve fazer parte do currículo da educação infantil, como também ser entendida como instrumento de atualização do professor, uma vez que ele é mediador entre criança e o mundo. (MARQUES; MENDES, 2012, p. 15).

Essa mediação do professor-criança-mundo precisa ser realizada por meio de uma postura dialógica, compreendendo as crianças, mesmo pequenas, como sujeitos. Tal postura pretende um professor observador dos movimentos infantis, uma vez que, para que as expressões culturais das crianças e suas interações entre seus pares possam ser interpretadas pelos adultos a ponto de serem consideradas nos planejamentos, esse adulto precisa aprender a “olhar” as infâncias. Corsaro (2005) alerta que o adulto precisa entrar no mundo das crianças para poder tornar-se um bom observador e, na mesma medida, um bom mediador.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças, (BRASIL, 2017, p. 39).

Em uma pesquisa observando o cotidiano de uma pré-escola, Corsaro (2005) relata que as interferências dos adultos se restringiam a dar comando às crianças, dizendo a elas o que poderiam ou não fazer, mas que esses não adentravam no universo infantil, descrito pelo autor como as casinhas de boneca e as rodas de crianças que se estabelecem nas caixas de areias.

Muitas vezes, os adultos tendem a assumir uma postura de cuidadores das crianças, deixando de observar aquilo que é significativo para o desenvolvimento dessas -suas manifestações culturais, que são estabelecidas nas interações. Ainda no relato de sua pesquisa com crianças, Corsaro (2005) destaca as singularidades do mundo infantil; quando passou a adentrar esses espaços e ouvir as crianças, passou a compreender melhor o rico repertório que elas possuem.

[...] Esse centramento no ser-criança, em detrimento da visão tradicional da criança como ser em trânsito para a adultez, tem como forte consequência a análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e de aceitação da criança como ser completo e competente, isto é, compreensível apenas a partir da aceitação de sua diferença de face ao adulto. (SARMENTO, 2013, p. 15).

Nesse sentido, é correto pensar que a criança é capaz de produzir uma cultura popular, que tem seus significados, tanto de repertório como a de repositório. A escola precisa considerar essas construções como princípio de estruturação de seus currículos, retirando-os da perspectiva do que o adulto pretende e prescreve para a criança, mas organizando-o a partir daquilo que a criança analisa, cria e recria, construindo sua aprendizagem.

Aprender a ser professor é desenvolver um olhar investigativo sobre a vida crianças e de suas famílias no território onde vivem, como também nos contextos escolares, com seus tempos, espaços, currículos, suas culturas. (CAMPOS, 2017, p. 153).

Sarmento (2013) alerta que muitos cursos de formação de professores traziam em seu currículo uma teoria que pretendia explicar a infância somente a partir da psicologia; dessa forma, a criança era percebida apenas como um ser que deveria cumprir etapas para poder tornar-se um adulto. Diferentemente da concepção psicológica, a sociologia pretende compreender as crianças como sujeitos históricos e sociais situando a infância como uma categoria própria e, portanto, com os seus modos de criação e interpretação das coisas do mundo.

As crianças, assim como destaca Sarmento (2013), constituem-se em sujeitos na medida em que têm a liberdade de desenvolver a sua autonomia de escolha, expressar seus desejos e manifestar suas culturas. Muito embora a produção cultural da infância não seja considerada nos planejamentos dos professores ela está presente no cotidiano, nos espaços ocupados por grupos de crianças que representam simbolicamente as relações do mundo adulto, do qual fazem parte.

[...] A possibilidade de a criança se constituir como ator social e sujeito de cultura e de ter poder sobre si própria respeita a construção da personalidade de cada criança, mas tal construção é politicamente configurada, no sentido de que se estabelece no quadro das condições políticas e institucionais em que vivem as crianças [...]. (SARMENTO, 2013, p. 39).

Tendo em vista as considerações sobre a infância como categoria social e histórica, a mesma precisa ser mediada por um conjunto de estruturas sociais, entre as quais a escola, também uma instituição social e histórica. As escolas para a primeira infância – creches ou pré-escolas – organizam os tempos infantis a partir de uma concepção de infância; dessa forma, quanto mais os sujeitos responsáveis em atender os direitos de aprendizagem e de cuidado dessas crianças compreenderem as crianças como sujeitos, mais os tempos infantis serão respeitados.

Os currículos que pretendem desenvolver todas as potencialidades infantis não podem ser organizados de forma linear, mas sim de forma a possibilitar as interações entre crianças-crianças; crianças-adultos; crianças-espacos; crianças-natureza. É por meio dessas interações que a cultura infantil não só ficará evidente, mas será capaz de significar o seu aprendizado. Ao pensar os planejamentos trazendo a cultura das crianças como ponto de partida, estará o professor mediando um aprendizado significativo – o que não isenta esse sujeito de pesquisar, analisar e propor desafios capazes de ampliar as percepções e análises das crianças sobre os fenômenos sociais e naturais do mundo.

5 AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

A análise descritiva das observações registradas no diário de campo tem por finalidade compreender o papel que a Cultura Popular ocupa nos planejamentos dos professores da Educação Infantil relacionando os conceitos de Cultura e Educação com os autores Arroyo (2018); Brandão (2007); Cunha (2012); Fávero (1983); Freire, P. (2015, 2016); Freire e Nogueira (2014); Santos (1997); procura, ainda compreender o conceito de infância e os modos de organização das rotinas infantis das professoras com os autores Borba (2007); Corsaro (2002); Freire, M. (2017); Garanhani e Nadolny (2013); e Sarmiento (2013). Dessa forma, o texto a seguir traz uma análise dos registros realizados durante a observação participante descritos no diário de campo mantendo a concepção teórico-metodológica assumida nesse texto.

O primeiro encontro do grupo de estudos denominado “A Cultura Popular ressignificando as práticas educativas na Educação Infantil” foi realizado com um grupo grande de professoras, aproximadamente 35 pessoas, que haviam recebido o convite da mantenedora. A princípio, muitas que compareceram neste encontro tinham a expectativa de participarem de um curso com conteúdo pronto. Como a proposta da constituição do grupo era a discussão em grupo, ou seja, que os próprios sujeitos trouxessem suas inquietações e considerações sobre a temática, fez-se necessário a explicar a metodologia da pesquisa.

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria [...]. (FREIRE, P., 2015, p. 47).

Dessa forma, a primeira aproximação serviu para a apresentação da pesquisadora e das constituintes do grupo. Concordando com Paulo Freire (2015) não caberia, em uma pesquisa que se assume participante, chegar com conteúdos prontos a serem ensinados. Se assim o fizesse, estaria negando às vozes dos sujeitos pesquisados – professoras da Educação infantil – sujeitos reais que estão inseridos em uma realidade concreta e que têm angústias anseios, curiosidades, e dúvidas sobre essa prática. Como forma de aproximação, a primeira pergunta suleadora utilizada foi: “O que te constituiu um educador/educadora?”

Embora o grupo fosse relativamente grande em número, muitas participantes fizeram as suas contribuições. Dentre as respostas mais significativas, selecionou-se as seguintes:

- Sonho (vontade de ser professora);
- Inspiração (admiração por algum membro da família ou professora);
- A família inscreveu no curso de magistério;
- Falta de opção (único curso oferecido na cidade, ou aquele que não teria um custo muito alto);
- Queria outro curso, mas acabou gostando do curso de pedagogia.

Ao optar pela pesquisa com professores é preciso ressaltar que esse sujeito não pode ser compreendido isolado do contexto social que o constituiu professor.

A escolha do professor pressupõe da existência social e da sua função institucional. Isto é, o objetivo é estudar o professor enquanto na escola, situado e condicionado pelas circunstâncias históricos-sociais. (CUNHA, 2012, p. 25).

A autora ainda destaca que a importância do papel que o professor assume em determinada sociedade depende do tempo histórico que é analisado; dessa forma, tanto em relação à escolha da profissão como à sua identidade profissional, é preciso considerar a experiência de vida desses sujeitos (CUNHA, 2012, p. 27). De certa forma, houve resistência de parte do grupo ao perceber que não teriam um conteúdo pronto para estudos. Esse fato pode estar associado a uma percepção tradicional de educação, na qual o professor ensina e os alunos aprendem.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. (FREIRE, P., 2016, p. 105).

Percebeu-se que, embora tenha sido proposta uma forma dialógica de formação, em que a pesquisadora assumiria um papel de questionadora e instigadora de diálogos, poucas participantes (desse primeiro encontro) se arriscaram a falar, talvez porque estivessem com medo de suas colocações não serem corretas, ou por não estarem acostumadas a esse tipo de formação em grupo. Uma professora questionou o fato de, segundo ela, ter “perdido sua horatividade” ao participar desse primeiro encontro. Mesmo com o diálogo sobre a

importância de momentos de reflexão sobre a prática, que também é um dos fazeres pedagógicos da hora-atividade, essa professora não retornou aos encontros seguintes do grupo, assim como outras.

Ficou evidente a falta de compreensão por parte dessas professoras que a formação em serviço é constituinte da qualificação para o planejamento, tendo em vista a indissociabilidade da teoria e da prática. Em contrapartida, muitas participantes ao final desse primeiro encontro vieram conversar com a pesquisadora, e suas falas demarcavam outra postura, como por exemplo o desejo do diálogo, como expressou uma das professoras participantes: “Teremos oportunidade de perguntar muitas coisas”. “A ideia de que o educador educa na prática da educação é fundamental para reorientar a pesquisa ação daqueles que se envolvem com a área” (CUNHA, 2012, p. 26). Essa leitura, mesmo que parcial da prática das professoras, pois a análise será realizada a partir de suas falas, é fundamental para compreender quais são as dificuldades em anunciar boas práticas.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O tal seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo [...]. (FREIRE, P., 2016, p. 40).

Dessa forma, a pesquisa pretendeu, ao mesmo tempo em que investigava o fazer pedagógico, aproximar os professores, por meio da reflexão de sua prática, da teoria que a constitui em um saber.

O segundo encontro do grupo contou com a presença de 15 professoras. Para o início do diálogo, foi proposta pela pesquisadora a seguinte questão orientadora: “O que é Cultura?”

A intenção era extrair do grupo conceitos de Cultura para, a partir deles, estabelecer uma dinâmica de aprofundamento, sempre com respeito àquilo que as participantes fossem solicitando. Como forma de aproximação e para melhor conhecer o grupo, foi realizada uma dinâmica de apresentação - pois, embora o grupo fosse constituído por professoras da mesma rede de ensino, as regiões e unidades que essas atuam eram distintas. Além disso, pressupondo o diálogo, a pesquisadora acreditava que, ao conhecer melhor os membros do grupo, a participação deste seria mais fácil.

O grupo discutiu o que seria Cultura, percebendo que o primeiro contato das crianças pequenas da Educação Infantil, de zero a cinco anos de idade, seria na família. E que, segundo as participantes, as famílias não aproximam as crianças de uma Cultura “de qualidade”, ficando presas àquelas oferecidas pela mídia. Grande parte das participantes trabalham em unidades que atendem crianças de classes econômicas baixas. Ficou evidente que o conceito de cultura a que o grupo se referia era aquele compreendido como cultura erudita; no entanto, a cultura é uma construção humana.

As culturas e sociedades humanas se relacionam de modo desigual. As relações internacionais registram desigualdades de poder em todos os sentidos, os quais hierarquizam de fato os povos e nações. Este é um fato evidente da história contemporânea e não há como refletir sobre cultura ignorando essas desigualdades. É necessário reconhecê-las e buscar a superação. (SANTOS, 1997, p. 17).

Outra afirmativa do grupo foi a dificuldade, segundo as participantes, em perceber as culturas existentes nos grupos das crianças com as quais trabalham. Entre as principais dificuldades elencadas pelo grupo, estão:

- As crianças não falam;
- Falta de vocabulário;
- Falta de autonomia das crianças.

Ainda segundo o relato das participantes, na medida em que as crianças se apropriam do espaço escolar, elas o percebem como sendo delas, circulando nele com certa autonomia. O que chamou a atenção da pesquisadora foi que, em nenhum momento desse encontro, essa autonomia da criança foi apresentada pelas participantes como uma representação de sua Cultura. Ainda segundo Santos (1997), há dificuldade em estabelecer relação entre cultura e a sociedade na qual essa se manifesta - nesse caso, a sociedade em questão eram os espaços educativos ocupados por crianças. Para Fávero (1983), a cultura é inerente à existência humana, pressupondo que toda sociedade, ao estabelecer relações, produz cultura. Dessa forma, não teríamos como definir o valor que essa ou aquela cultura ocupa.

Ouvindo as participantes, surgiu a necessidade de outra pergunta suleadora: “O que percebemos como Cultura Popular dentro dos Centros Municipais de

Educação Infantil?” A intenção dessa pergunta foi justamente tentar compreender o que as participantes compreendiam como Cultura, tendo em vista as distintas comunidades atendidas nessas unidades.

Dentre as respostas obtidas, destacam-se as seguintes:

Músicas, como o Funk; cultura de uma determinada região, as crianças acabam adquirindo os hábitos culturais dos professores (musicais e literários), os professores acabam levando para as crianças aquilo que gostam (músicas e livros), as crianças se expressam de diferentes formas, as crianças são capazes de expressar aquilo que gostam ou não gostam. Percebemos muitas culturas midiáticas e brincadeiras violentas.

Dessas discussões, ainda surgiu uma pergunta proposta pelo grupo: “Qual seria o papel da escola frente à disseminação cultural?”. Da mesma forma que foi proposta pelo grupo, a resposta surgiu dele: “promover uma diversidade cultural”.

Ficou bastante evidente que as professoras tinham conceitos distintos de cultura, de forma a considerar apenas a cultura erudita como aquela que deveria ser trazida pela escola; no entanto, a escola não poderia negar os saberes culturais das crianças.

Observou-se ainda que as participantes não definiram a Cultura como uma construção humana, assim como, não conseguiram estabelecer relação ente o exercício de sua profissão com a produção cultural, e as crianças enquanto produtoras de cultura.

Outro destaque é com relação à dificuldade de os professores elencarem os gostos de suas crianças. Tendo em vista que a pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano letivo de 2018, era esperado que minimamente estes profissionais já conhecessem os grupos infantis com os quais trabalham.

Observem que também no estudo de uma sociedade particular não faria sentido considerar de maneira isolada cada uma das formas culturais diversas nela existentes. Elas certamente fazem parte dos processos sociais mais globais. Assim, um grupo religioso, por exemplo, por mais particulares que sejam suas e práticas de vida social, existe no interior de uma sociedade dinâmica, cujas características e cujos problemas ele não pode evitar. Mesmo as sociedades indígenas mais afastadas têm seu destino ligado à sociedade nacional que em sua expansão as envolve, coloca em risco sua sobrevivência física e cultural, conduz a mudanças em sua forma de viver e as introduz a novas concepções de vida, a novas técnicas, a um novo idioma e novos problemas. (SANTOS, 1997, p. 19).

Percebendo a dificuldade do grupo ao fazer distinção entre cultura e saber local, ou saberes infantis, foi proposta uma dinâmica pela pesquisadora: cada participante deveria escrever uma palavra que representasse a cultura, mais especificamente aquela que remetesse à cultura presente na escola. Após a escrita, as palavras foram organizadas por eixos, agrupando as palavras semelhantes. Dentre as palavras mais presentes estavam: brincadeiras, roda de conversa, ouvir as crianças, histórias, pesquisa, diversidade, festas, músicas, diálogo. Não foi possível precisar se essas palavras surgiram de uma reflexão propriamente sobre a temática da cultura ou sobre a percepção das participantes do pouco conhecimento das crianças com as quais trabalham – ou, ainda, se as participantes compreendem o que é Cultura.

O segundo encontro gerou entre as participantes (pesquisadora e sujeitos investigados) a nítida impressão de que era necessário conhecer os sujeitos com os quais trabalhavam; algumas professoras participantes relataram que fariam pesquisa com as famílias, tendo como finalidade conhecer os sujeitos.

A realidade da vida cotidiana também inclui uma participação coletiva. O existir na vida cotidiana é estar continuamente em interação e comunicação com os outros, e os significados próprios são partilhados com os significados das outras pessoas, que vivem também o cotidiano. A expressão do cotidiano do professor é determinante e determinada pela conjuntura social e cultural em que se envolve. (CUNHA, 2012, p. 32).

Especialmente quando os professores trabalham com crianças pequenas, o conhecimento de suas famílias e suas culturas é imprescindível. Paulo Freire (2015) alerta que é preciso situar as diferenças culturais dentro dos contextos sociais e econômicos; no entanto, ainda segundo o autor, não há como restringir homens e mulheres tão somente ao seu contexto social. Ou seja, as pessoas produzem cultura independente dos contextos sociais.

Dessa forma, as professoras estão corretas em afirmar que o papel da escola é oportunizar o contato das crianças com diferentes culturas, mas importa salientar que as docentes precisam conhecer os grupos infantis com os quais estão interagindo. Conhecer as realidades culturais com as quais está se convivendo deveria ser ponto de partida para o estabelecimento de uma educação significativa.

As análises críticas e o diálogo sobre a realidade são fundamentais na formação de professores para favorecer uma forma crítica e reflexiva de compreender e realizar a leitura do contexto que viabilize a construção de fundamentos pedagógicos para o trabalho educativo com crianças. (CAMPOS, 2017, p. 152).

A compreensão das culturas das crianças, suas manifestações e seus saberes, deveria ser imprescindível nos planejamentos das professoras. Corsaro (2002) entende que as crianças podem representar e expressar importantes contribuições para a compreensão do contexto social. Assim, quando as professoras relatam que as crianças expressam brincadeiras violentas, elas poderiam dar indícios de como a sociedade na qual estão inseridas está, na mesma medida, violenta. No entanto, não foi possível perceber ações que pudessem contrapor essas brincadeiras, evidenciando que, ao mesmo tempo que as professoras detectam uma emergência de problematização, não a discutem de forma efetiva na escola. Talvez por acreditarem, como afirma Corsaro (2002), que a infância seja um local protegido das mazelas sociais, e que todas as crianças vivam em um mundo protegido da pobreza, da desigualdade, da violência.

Na mesma medida, estão postas proposições de planejamentos que percebem as crianças como um sujeito que precisa ser preparado para ser. Se pensarmos biologicamente ou psicologicamente as crianças são sujeitos em construção, mas a opção teórica assumida nesse texto é aquela trazida por Sarmiento (2013) que trata a criança como um ser biopsicossocial. Dessa forma, a categoria geracional infantil não pode ser analisada fora do(s) contexto(s) social(ais) está inserida.

E, no entanto, as culturas infantis são profundamente interativas: estar com os outros, partilhar experiências e saberes, comunicar para além de tudo o que separa é uma condição central da afirmação das crianças como sujeitos. A construção dos mundos de vida das crianças, a possibilidade de sua subjetivação e autonomia é fortemente dependente da possibilidade de o processo socializador ocorrer fora da orientação para o individualismo; porém, ocorre num quadro societal em que é hegemônico. Essa é realidade paradoxal com a análise do processo de subjetivação e da autonomia das crianças pela sociologia da infância tem lugar, nos vários contextos de vida e nas várias esferas sociais, na família, nas escolas, nos espaços de lazer, na esfera econômica, nas instituições, na justiça, na cidade. (SARMENTO, 2013, p. 42).

Dessa forma, as crianças não podem ser apartadas do mundo social do qual fazem parte, sendo que estas são plenamente capazes de interpretá-lo e descrevê-

lo a partir de sua percepção de mundo. Talvez, se o grupo tivesse essa compreensão, poderia ter sido estabelecida outra questão suleadora: “qual o papel da escola para ampliar a leitura de mundo das crianças?”. Com certeza, não é da forma como muito dos planejamentos estão organizados, pois pressupõe uma criança imaginária - aquela que muitas vezes só existe nos livros.

Nos encontros que se seguiram do grupo de pesquisa, o conceito de cultura foi aprofundado, com a dinâmica dos *feedbacks* onde a pesquisadora trazia para o grupo as principais análises realizadas nos encontros anteriores e o grupo discutia e aprofundava essas questões promovendo um diálogo mais consistente sobre o papel que a cultura ocupa no cotidiano escolar, assim como a compreensão de que as crianças são produtoras de Cultura.

Partindo do pressuposto que a metodologia escolhida pretende a participação dos sujeitos – pesquisados e pesquisadores –, o estabelecimento da prática dos *feedbacks* oportunizou ao grupo o reconhecimento de sua atuação enquanto produtor do conhecimento, ao mesmo tempo em que existiu o aprofundamento do conceito Cultura. Concordando com Brandão (2003, p. 226), “o diálogo é o processo por meio do qual se constrói o conhecimento”, e por meio dele, as categorias investigadas foram novamente visitadas pelo grupo.

No terceiro encontro do grupo, novas perguntas suleadoras foram realizadas: “Como compreendo a Cultura Popular na prática educativa? Como trazer a Cultura Popular para dentro da prática docente?”. No entanto, antes que o diálogo fosse iniciado, a pesquisadora apresentou para as participantes suas anotações coletadas até o presente momento. Após a leitura da pesquisadora, o grupo discutiu as questões e concordou com as seguintes definições:

- a) O que é Cultura?
Festas, músicas, literatura, conversas, costumes, modo de ser, modo de viver, modo de se expressar.
- b) O que percebemos como Cultura Popular dentro do CMEI?
Músicas, expressão das crianças, relatos orais.
- c) Qual o papel da escola e do professor?
Trazer a diversidade, proporcionar o diferente, promover a autonomia dos educandos.

Ao definir esses conceitos, foi possível perceber que a reflexão das participantes acerca do conceito de Cultura ampliou-se. As participantes, no encontro anterior, não conseguiram definir os costumes, músicas, ou relatos orais

das crianças como manifestações culturais, mas, durante a exposição da pesquisadora, redefiniram tal conceito. O amadurecimento desses conceitos demonstrou-se fundamental no decorrer do encontro e dos demais encontros, sobretudo a aproximação do grupo sobre a compreensão de que a Cultura abarca as manifestações de saberes e as produções humanas sobre o meio.

A pesquisa em educação, em virtude de suas diversas peculiaridades, enfrenta constante desafio na busca de procedimentos e concepções que auxiliem o pesquisador a interagir com a realidade que pretende conhecer, compreender e até transformar. (FRANCO; GHENDIN, 2011, p. 104).

Evidenciou-se a reflexão crítica do grupo na terceira pergunta suleadora, tendo em vista a opção do mesmo em afirmar que o papel do professor seria o de “promover autonomia ao educando” (relatos do grupo). Tal inclusão perpassa a compreensão do papel do professor como mediador do processo educativo, e não meramente o transmissor de saberes.

A percepção de que as crianças são autônomas, demonstrou avanço em entendê-las como produtoras de cultura. Se nos dois primeiros encontros não foi possível essa aproximação entre crianças e produção cultural, no terceiro encontro do grupo, por meio da sua reflexão ao ler as anotações da pesquisadora sobre os conceitos, foi possível verificar uma aproximação. Para educadores que trabalham com crianças pequenas, esse conceito é primordial para a efetivação de propostas educativas que pretendem a valorização dos saberes infantis.

Se considerarmos que a criança é protagonista de seu processo de socialização nos espaços culturais em que vive, e que produz cultura, precisamos pensar em concepções de escola que atenda às especificidades desse sujeito. (GARANHANI; NADOLNY, 2013, p. 157).

A questão inicial desta pesquisa começa a ter um esboço de uma possível resposta, considerando que, para que a Cultura Popular possa ser considerada nos planejamentos, tornando a prática pedagógica mais significativa, ela precisa ser percebida nesse contexto, bem como os sujeitos – as crianças – necessitam de um olhar atento dos professores, percebendo as suas produções como construções de saberes e de manifestação de sua cultura.

Garanhani e Naldony (2013) destacam que as especificidades da Educação Infantil necessitam da compreensão dos professores sobre as características das

crianças pequenas, bem como das formas como a escola as percebem e as incluem na sua cultura. As autoras relatam que as crianças manifestam sua cultura por meio de “diferentes linguagens (oral, corporal, musical, gráfico-pictórica e plástica) e o brincar” (GARANHANI; NADOLNY, 2013, p. 159). Portanto, tal apropriação de conceitos – infância e cultura – antevê o fazer pedagógico; nesse sentido o saber e construção dos fazeres das crianças antecede os conceitos, se a proposta pedagógica pretende a emancipação dos sujeitos.

As próximas questões discutidas no grupo, por meio do *feedback*, elucidam outras concepções que foram refletidas de forma crítica:

- Quais as maiores dificuldades encontradas?
Romper com a Cultura de mídia, invasão Cultural, brincadeiras violentas entre as crianças, a família reforçando hábitos violentos, falta de cooperação das famílias.
- Como podemos trazer as Culturas Populares para dentro da sala de aula?
Através das brincadeiras, proporcionando momentos através de roda de conversas, ouvindo os alunos, escuta atenta, histórias, músicas, diálogos, festas, diversidades. Pesquisa.

Novamente, foi possível perceber o aprofundamento da reflexão do grupo em incluir-se como sujeitos corresponsáveis por ações pedagógicas que podem intervir efetivamente nos contextos sociais. Tal análise evidencia-se nas narrativas se as compararmos com as primeiras anotações, quando em um primeiro momento, as participantes apenas descrevem suas dificuldades, não apontando caminhos alternativos de mudanças.

Paulo Freire (2016) compreende o diálogo como forma de emancipar os sujeitos, estabelecendo relação com a sua capacidade de incluir-se no mundo, por meio de uma leitura crítica desse mundo. O autor ainda destaca que o primeiro passo para modificar uma realidade é a percepção dessa, bem como dos fatores que a mantêm estagnada.

O fundamental, realmente, na ação dialógica-libertadora, não é “desaderir” os oprimidos de uma realidade mistificada em que se acham divididos, para “aderi-los” a outra.

O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porquê* e o *como* de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeiramente de transformação da realidade injusta (FREIRE, P. 2016, p. 267- 268).

Freire e Nogueira (2014) descrevem que é preciso considerar o questionamento que alguns educadores que trabalham com crianças oriundas de classes populares, ao perceberem o seu papel na formação dessas, começam por perguntas como: “‘que posso fazer eu para que seja tomado a sério o interesse das crianças?’ Ou então se perguntam assim: ‘em minha atividade profissional, que é que tem acontecido com o interesse e as características peculiares à Cultura Popular?’” (FREIRE; NOGUEIRA, 2014, p. 66). Essa consciência crítica pode ser aquela que leva à mudança de hábitos anteriormente repetidos sem a devida reflexão.

Importa considerar que algumas professoras realizaram pesquisas com as suas crianças, a fim de conhecer a realidade com a qual trabalham e os sujeitos com os quais convivem. Esse relato ocorreu durante o *feedback* proposto. As pesquisas foram variadas e envolveram a observação do cotidiano, as famílias e seus costumes (danças, músicas, poemas e brincadeiras).

Uma professora relatou que perguntou para as crianças na roda da conversa (prática diária que compõe as atividades permanentes realizadas na Educação Infantil) sobre quais eram as suas brincadeiras prediletas. O seu objetivo era propor a ampliação desse repertório. Outro relato significativo foi uma pesquisa realizada com as famílias sobre as brincadeiras de sua infância; logo após, a professora realizou as brincadeiras com as crianças. Cada uma conhecia a brincadeira de forma distinta, demonstrando a imensa variedade cultural que existe em um mesmo espaço - inclusive sobre resquícios de brincadeiras indígenas no contexto urbano.

Os relatos seguiram em forma de diálogo. As participantes demonstraram muito entusiasmo com as práticas que haviam realizado, sobretudo na satisfação de perceber a significação das mesmas para as crianças e para as famílias. Várias falas foram anotadas pela pesquisadora durante esse diálogo, entre elas:

A cultura é representação de significado.
Quando deixamos livres é que ensinam a brincar.
A criança brinca o tempo todo, enquanto estão fazendo outras atividades.
As crianças mostram brincadeiras que não são mais dos adultos, mas delas, já que se apropriaram.

As descobertas desses conceitos pelo grupo ocorreram pela possibilidade do diálogo (franco, aberto, significativo) entre os pares (professores), preocupados em conhecer e aprofundar conhecimentos sobre um mesmo assunto: a importância

da Cultura Popular para a Educação Infantil como forma de ressignificar a prática pedagógica. O movimento de pesquisa sobre a prática, provocado pela percepção dos participantes de sua realidade demonstra a vontade dos professores em conhecerem as suas crianças, suas famílias, sua comunidade e suas Culturas Populares.

Cabe destacar que a docência na Educação Infantil, como ressaltam Garanhani e Nadolny (2013), ainda se encontra em construção, buscando-se a identidade docente. Tal busca poderá partir de estudos que conceituem a infância e as especificidades das crianças pequenas.

Assim, para refletir sobre a docência na educação de crianças pequenas em contextos educacionais específicos, é preciso compreender as diferentes dimensões do ser criança e de suas infâncias, pois a concepção que temos de infância determina as instituições que proporcionamos às crianças e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico que se desenvolve nesses espaços. (GARANHANI; NADOLNY, 2013, p. 156-157).

Nesse nível de ensino, as crianças necessitam de um olhar atento dos adultos no que tange ao cuidado e ao estabelecimento de momentos de interações e brincadeiras. As crianças nascem em meios culturais estabelecidos e apropriam-se desses saberes por meio das interações e das brincadeiras. Ao assimilar a cultura e ao reproduzi-la de maneira própria, as crianças estão produzindo uma nova cultura. Ou seja, estão ressignificando o mundo no qual nasceram.

Na pequena infância, o brincar favorece o desenvolvimento da criança e propicia uma relação com os símbolos que constituem as atividades do seu cotidiano. Portanto, o brincar oferece à criança condições de se desenvolver e se apropriar de elementos da realidade por meio da compreensão de seus significados. (GARANHANI; NADOLNY, 2013, p. 160).

Tendo em vista as observações acima, é possível perceber o percurso percorrido pelas professoras participantes da pesquisa ao investigarem as famílias, ao darem voz para às crianças, ao trazerem elementos culturais tradicionais (brincadeiras, músicas, poemas) aproximando a prática pedagógica da Cultura Popular, introduzindo à prática pedagógica os saberes que foram constituídos pelo povo, ou pelos povos, que se fazem presentes na diversidade brasileira.

Esse exercício reflexivo sobre o ato educativo é um importante passo para a ressignificação da prática, permeada pelo olhar atento dos professores sobre os interesses das crianças. Madalena Freire (2017) reforça que “não fomos educados

para olhar pensando o mundo” (p. 45). Dessa forma, o professor precisa “aprender” a olhar e escutar a criança e suas peculiaridades sem o vício estereotipado com os quais nos acostumamos.

O mesmo acontece em relação ao nosso olhar estereotipado, parado, querendo ver só o que nos agrada, o que sabemos, também, reproduzindo um olhar de monólogo. Um olhar e uma escuta dessintonizada, alienada da realidade do grupo. Buscando ver e escutar não o grupo (ou o educando) real, mas o que temos na nossa imaginação, da criança que estudamos nos livros. (FREIRE, M., 2017, p. 45).

Desvencilhar-se de um olhar e da escuta “viciada” é o primeiro passo para compreender a realidade concreta na qual está inserida a prática docente. Esse olhar serve tanto para a compreensão de uma infância produtora de saberes como para perceber a Cultura Popular e suas diferentes formas de manifestações. “Toda ação reflexiva leva sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento; e, portanto, nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade” (FREIRE, M., 2017, p. 49).

Tal percepção de seu papel formativo pode ter provocado o desejo de aprofundar o conceito de Cultura Popular no grupo de estudos. Apesar da proposta formativa, e considerando a metodologia de pesquisa, que pretendia a provocação do diálogo por meio de questões suleadoras, a pesquisadora, tendo em vista a solicitação das participantes, encaminhou por *e-mail* um texto para estudo, uma entrevista com Carlos Rodrigues Brandão intitulada “Cultura, Culturas, Culturas Populares e a Educação” (HARTWIG; SCHUBERT, 2014).

Além do texto, a pesquisadora propôs uma estratégia de leitura do mesmo – a elaboração de perguntas suleadoras pelas participantes, propostas ao grupo no terceiro encontro. Dessa forma, após o *feedback*, as participantes reuniram-se em grupos de quatro integrantes para discutir as dúvidas sobre o texto lido. A ideia foi promover um diálogo sobre questões pertinentes à prática educativa. Durante as discussões nos pequenos grupos, surgiu a necessidade de aprofundar leituras sobre brincadeiras tradicionais e brincadeiras de roda.

As questões surgidas nos grupos foram:

- a) Como poderíamos trabalhar o conhecimento cultural da clientela que atendemos no CMEI?
- b) Como fazer a Cultura Popular permanecer presente em nossas práticas durante o ano?

Uma das respostas que surgiu para a questão a foi: “com pesquisa”, demonstrando a clara posição da participante frente a uma temática que não é corriqueira em seus planejamentos, mas que revela uma estratégia de pensar sobre formas de garanti-la.

Ao posicionar-se como um pesquisador de sua prática educativa, o professor amplia seu repertório sobre as crianças e suas relações com o meio cultural com a qual interage e constrói conhecimentos. A escolha da temática das brincadeiras para investigar a cultura infantil demonstra a percepção dessa linguagem como própria da infância: “a brincadeira é, portanto, uma atividade que, ao mesmo tempo, identifica e diversifica os seres humanos em diferentes tempos e espaços” (BORBA, 2007, p. 12). Essa diversidade cultural ficou evidente no relato do grupo, ao descreverem as inúmeras variáveis de uma mesma brincadeira. Borba (2007) ainda descreve as brincadeiras como um patrimônio e uma prática cultural. É comum observar nos grupos de crianças reprodução de brincadeiras tradicionais e também a reinterpretação delas.

Ao compreender a criança como um agente cultural, as atividades anteriormente deixadas em um plano secundário – como as brincadeiras e as expressões artísticas – passam a ser consideradas relevantes para a expressão e desenvolvimento desse sujeito. Tal percepção deveria fazer parte das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

[...] Ou seja, o currículo da educação infantil deverá integrar a brincadeira, a música, a dança, as artes plásticas e a literatura, entre tantas outras produções culturais, ao trabalho com os conhecimentos dos vários ramos das ciências. (BORBA, 2007, p. 12).

Importa destacar que a brincadeira não pode ser oferecida pelas instituições de ensino como conteúdo prescrito, mas como princípio metódico e metodológico, que reconhece a brincadeira como parte da produção cultural das crianças, que pode possibilitar e potencializar a produção de outros saberes, além de respeitar, o direito de brincar e de se expressar culturalmente. Muitas práticas educativas, ao centrar seus esforços na “escolarização” por meio de conteúdos que pretendem a antecipação de etapas, negam às crianças a expressão de sua linguagem mais significativa – o brincar. O contrário disso significa a representação por meio de frases muito usuais, como: “chega de brincadeira, agora vamos estudar”.

A brincadeira é, pela ação espontânea da criança, uma prática inseparável do processo educativo. Diferentemente da espontaneidade da criança, o professor precisará antever e planejar espaços, tempos e materiais, a fim de subsidiar e ampliar o repertório das crianças. Dessa forma, ao pesquisar as suas brincadeiras prediletas ou as brincadeiras que fazem parte do patrimônio cultural das famílias, o professor não só amplia as possibilidades do brincar, mas ressignifica a sua prática, pois parte de uma realidade concreta.

Borba (2007) alerta que o professor deverá manter um olhar atento sobre as brincadeiras infantis. “Desse modo poderá compreendê-las e conhecê-las melhor, reconhecer suas diferenças e especificidades, incentivar e sustentar suas criações” (BORBA, 2007, p. 14). O brincar alimenta a referência do acervo cultural que as crianças têm acesso - suas experiências com brincadeiras tradicionais, com parlendas, poesias, rimas, jogos de mão -, garantindo a perpetuação da Cultura Popular. Ao mesmo tempo, as crianças passam a ser disseminadoras dessa cultura.

Concordamos com Freire e Nogueira (2014) que afirmam que não há apenas uma forma de organizar o conhecimento, pois a perpetuação da cultura por meio das brincadeiras infantis representa um lugar de repositório de saberes. Há formas diversas e distintas de captar e formular o saber. Tal organização parte da reflexão sobre as coisas do mundo e a forma de interpretá-las; no entanto, a reflexão que os autores se referem não deve servir somente para explicar o mundo e seus fenômenos, mas para questioná-lo - e é esse questionamento reflexivo que promove a construção de conhecimentos.

As crianças explicam o mundo por meio das brincadeiras; à medida que crescem, observam e recriam culturas adultas no seu brincar. Da mesma forma, os homens e mulheres populares, ao realizarem esse questionamento reflexivo sobre as coisas do mundo, expressam suas análises pela oralidade, pelo repente, pelo cordel, nas brincadeiras de roda, de mão, no fandango, nas danças folclóricas e tradicionais, bem como nas inúmeras formas de cultura que representam essa construção de saber popular.

Para Arroyo (2018) existe uma história de ocultação de culturas negras, indígenas, quilombolas, latino-americanas e tantas outras. O autor alerta que, ao ocultar uma cultura, oculta-se a existência desses povos. Pode-se incluir, nessa lógica, o ocultamento das culturas infantis, sobretudo das crianças populares. “Ocultar uma cultura é uma forma de ocultar seus sujeitos sociais, étnicos, raciais,

camponeses, das florestas. Ocultar a cultura popular tem sido uma forma de ocultar o povo como sujeito de cultura” (ARROYO, 2018, p. 109). Portanto, o resgate dessa cultura (ou dessas culturas) representa um importante exercício de significação dos saberes populares.

Falta na história, segundo o autor, um capítulo específico sobre essas culturas suprimidas, sobretudo na história da educação. As culturas que por muito tempo foram tratadas como subalternas são trazidas para os currículos de forma folclorizada, fragmentada ou estereotipada. Faltam dados históricos e estruturantes que as contemplem de forma genuína, que as considerem como um saber constituído. É na resistência dos movimentos sociais populares que reafirmam a existência das culturas dos povos relegados (ARROYO, 2018).

[...] A história contada de nossa cultura é etnicista e racista, não apenas porque carrega preconceitos contra essas culturas, mas porque as pensa tão inexistentes, pré-históricas quanto seus povos relegados à inexistência. Os movimentos sociais ao afirmarem suas histórias, suas culturas e identidades, mostram-se existentes sujeitos de outra história cultural que exige ser reconhecida. (ARROYO, 2018, p. 110).

No entanto, não basta aceitar e abordar as diferentes culturas, a não ser para tratá-las com respeito. Essa cultura popular trazida pelas crianças precisa ser compreendida como um saber legítimo, que se não traduz genuinamente a expressão cultural de um povo, ou de povos, dá indícios do papel da escola em ressignificá-lo como um saber necessário que deve ser tratado com seriedade.

Os professores, reféns de uma longa história de negação das culturas relegadas, como descreve Arroyo (2018), têm nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009) um aporte legal que pretende assegurá-las com legitimidade de saber escolar. Porém Arroyo (2018) alerta que, da mesma forma que o referido documento traz um avanço no que se concebe a um currículo que pretende agregar as diversas culturas existentes, os livros didáticos ainda, em sua grande maioria, relegam-nas a capítulos em separado de uma história que não se deu apartada, mas tecida pelas diversas realidades econômicas, sociais, geracionais. Nesse sentido, assim como não se pode relegar a Cultura Popular a um segundo plano, as culturas infantis devem ser consideradas como um dos fios que tecem a história dos homens.

Afirmar a diversidade cultural e a copresença de Outros Sujeitos e de outras culturas está trazendo tensões nas escolas, nas políticas, nas artes... porque a afirmação da diversidade cultural questiona o monopólio da cultura única, dos valores únicos e dos sujeitos únicos e legítimos de produção de cultura. Por onde passam essas tensões provocadas pela afirmação da diversidade cultural na política, nas ciências, nas escolas, nos currículos, na docência? (ARROYO, 2018, p. 111).

Essa desestrutura dos saberes há muito concebidos como únicos, ou como verdadeiros, causa insegurança no fazer pedagógico. De tal forma, que a compreensão das proposições que partem dos saberes das crianças causa incertezas no fazer docente. Algumas participantes do grupo de estudos sinalizaram que falta conhecer ou ter um direcionamento nos saberes que são próprios para as (ou das) crianças da Educação Infantil. Tal afirmação nos remete ao rol de conteúdos em forma de lista, costumeiramente presentes em propostas conservadoras de ensino, demonstrando que mesmo conhecendo o documento orientador do currículo, o fazer docente ainda está preso aos moldes conservadores de organização didático e metodológica. Conforme relato do grupo,

É que currículo, ou a organização muito livre, o professor acaba trabalhando apenas o que ele gosta. E que o professor precisa se “policar”. Cada professor trabalha mais com o campo que domina.

Essa narrativa demonstra que, mesmo compreendendo a criança como produtora de cultura e entendendo que a organização do planejamento deveria partir da observação atenta dos movimentos e interesses infantis, os professores por precisarem de segurança, ensinam o que sabem, o que dominam. Na Educação Infantil, uma das lutas diárias é dar “voz” às crianças, aos seus interesses e sua forma de expressar seus saberes e aprendizagens. O professor ainda está preso no sistema – o adulto ensina e a criança aprende.

Considerar os saberes infantis como ponto de partida do planejamento não retira dos professores a responsabilidade de organizar e mediar os conhecimentos que surgem nas interações das crianças, de forma que possam ampliar a aprendizagem realizando a conexão com que ainda elas não sabem. O próprio grupo fez uma reflexão que apontou um possível caminho para superar essa visão conservadora de currículo, ao afirmar que o professor tem a função de observar suas crianças, organizando a rotina de forma flexível, que atenda aos movimentos das crianças.

Outra questão que surgiu do grupo trouxe uma importante reflexão sobre a postura do professor frente às manifestações culturais das crianças.

Temos nossa cultura como referência, como olhar a Cultura Infantil sem a discriminação, até que ponto devo utilizar a minha cultura como referência?

As participantes refletiram que, por sermos constituintes de uma cultura, é muito tênue a linha que nos separa da observação atenta das culturas infantis e da tentativa de transmitir uma cultura adulta pronta. Mesmo que essa reflexão demonstre certo avanço em perceber que tanto os professores como as crianças são produtores de cultura, ainda existe a nítida percepção de que adultos e crianças, mesmo que compartilhando de um mesmo espaço educativo, são sujeitos que estão apartados.

Paulo Freire (2016) traz essa temática para a concepção de educação, que, nesse caso remete-se àquela concebida pelo autor como uma prática educativa “bancária”, que considera os saberes como inertes, estáticos e não dialógicos. Nessa concepção que pretende uma ação direta e linear entre o saber e o aprender, entre professor e aluno não cabe considerar os saberes das crianças, mas os saberes considerados essenciais para as crianças. Quando, ainda concordando com Paulo Freire (2016), a educação, como forma de emancipação e prática de libertação dos homens, mulheres e crianças, deveria ser dialógica.

A dialogia considera tanto os saberes das crianças como os saberes historicamente constituídos. A educação libertadora e emancipatória pressupõe o diálogo entre os sujeitos-conhecimentos-mundo, sendo esse movimento não linear, mas efetivado em uma *práxis* reflexiva.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, P., 2016, p. 120).

Ainda conforme o autor, quanto mais se contrapõe ao mundo, refletindo sobre ele e sobre as relações de poder que organizam as instituições, mais se tem a possibilidade de romper com a “educação bancária”. O diálogo sobre as formas de organização do currículo, sobre a reflexão dos modos com os quais as crianças são

percebidas ou não dentro dos currículos, pode indicar uma possibilidade de romper com uma prática conservadora e impositiva. Para tanto, também o professor necessita ser percebido como parte desse processo, e não como aquele que meramente deveria “transmitir” conhecimentos.

Surgiu uma quarta questão do grupo: “de que forma tratar a cultura local, como resgatar esse contexto?”. O grupo, de forma a refletir e perceber que não se considera a cultura local da comunidade na qual estão inseridos os contextos educativos nos planejamentos, chegou à conclusão de que é preciso buscar e resgatar essa cultura, mas que não se tem muitas fontes de pesquisa sobre o que é local; relatou, ainda, que o texto trazido pela pesquisadora as ajudou a subsidiar e aprofundar o conceito de cultura.

Essa última questão demonstra a fragilidade de pesquisas relacionadas à cultura, sobretudo aquelas que a consideram como uma produção humana. Ainda importa destacar que as professoras se mostraram bastante interessadas em aprofundar tal conceito e em pesquisar as realidades nas quais estão inseridos.

O grupo, nesse terceiro encontro, demonstrou-se mais comunicativo, dialogando e expondo suas ideias, fazendo relação com a sua prática diária. Várias professoras fizeram pesquisas com as famílias com a finalidade de conhecer as realidades das crianças. A maioria delas chegou à conclusão que o repertório cultural infantil é representado e ressignificado pelas brincadeiras. Ficou evidente que a criança tem sim uma cultura própria; mais do que isso: que elas constroem cultura, apropriando-se da cultura adulta e recriando-a.

O diálogo também apontou caminhos pertinentes ao planejamento, sendo que este deveria ser pensado de forma mais sistemática, considerando a cultura das crianças e das famílias como uma prática efetiva de aprendizagem. A reflexão crítica sobre a prática educativa revela um exercício de percepção da necessidade de aperfeiçoamento sobre o fazer pedagógico. “[...] Não há diálogo, porém, se não há profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a **pronúncia** do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda (FREIRE, P., 2016, p. 136, grifo do autor). O amor ou a amorosidade, como descreve Paulo Freire (2016), deve permear o ato educativo, pois ele é uma relação humana, feita por homens/mulheres/crianças para homens/mulheres/crianças, que se concebem inconclusos, por isso a busca constante pela educação. Ao refletir criticamente sobre

a sua prática, as professoras participantes demonstraram permanente vontade de aprender mais, pelo diálogo com as colegas, com a pesquisadora e com as crianças.

Durante o quarto encontro, como combinado com as participantes, foram repassadas as principais discussões realizadas no encontro anterior. Enquanto a pesquisadora aguardava o início, foi possível ouvir a conversa entre as professoras sobre práticas realizadas com as suas crianças, tendo como temática a Cultura Popular. Ao retomar os apontamentos do encontro anterior, percebeu-se que uma das questões não havia sido discutida com profundidade, e que necessitava ser refletida novamente:

Tratar a cultura no contexto local, como resgatar esse contexto?

Ao refletir novamente sobre essa questão o grupo concluiu que, para que possamos ter essa cultura dentro do espaço educativo, “precisamos trazer os pais para dentro do CMEI, valorizando a sua cultura”. Esse exercício reflexivo demonstrou que as professoras, talvez pela inquietação provocada pelos diálogos e pela observação de sua prática, passaram a perceber a necessidade de significar o contexto educativo com os saberes populares locais, não só das crianças, mas de suas famílias.

Ao ouvir o relato de uma participante que promoveu um momento em que trouxe os pais das crianças para o CMEI para acompanhar uma prática de rotina diária, e que estes ficaram muito interessados e participativos, o grupo chegou à conclusão que:

Precisamos ser um fio condutor entre a família e as atividades infantis.

Ainda segundo as narrativas do grupo, existe a necessidade de ampliar o diálogo com as famílias, trazendo-as para dentro dos “muros da escola”. Historicamente as famílias não participam da organização da rotina das escolas ou creches; quando são chamadas, normalmente são para “eventos culturais”, não obstante à constatação da falta de participação nas instâncias democráticas como os conselhos escolares. Esse sentimento de que a escola corresponde a um mundo à parte não só esvazia o próprio sentido da educação – ler e interpretar criticamente o mundo –, mas também reforça práticas excludentes e impositivas.

O grupo sinalizou a necessidade de discutir o planejamento. A pesquisadora, mesmo não devendo, mas posicionando-se como formadora, trouxe um aporte teórico para a leitura e discussão sobre a Cultura Popular e sobre a prática educativa. Tal intento, embora a proposta dessa pesquisa fosse a observação sobre as narrativas do grupo, pretendia a provocação de reflexões sobre a prática docente e o diálogo entre as participantes.

O texto escolhido foi a parte introdutória e o segundo capítulo do livro: “A Cultura Popular gerando ideias na Educação Infantil – Itinerário Pedagógico”, das autoras Candu Marques e Lu Mendes (2012). As reflexões permearam a necessidade de não trazer modelos prontos, mas construir com as crianças, e que a cultura deve ser tratada nos espaços educativos sem fragmentação ou estereotipada, mas com profundidade, sem ser didatizada. Um grupo de professoras destacou um trecho do primeiro parágrafo do texto, sendo essa:

[...] A ferramenta de trabalho aqui apresentada, o **Itinerário Pedagógico**, considera que a forma de conhecer e aprender dos alunos modifica-se ao longo do desenvolvimento dos mesmos, o que significa pensar em educação das crianças pequenas a partir de um referencial próprio. (MARQUES; MENDES, 2012, p. 13).

A ação docente é intencional e, portanto, pretende uma previsibilidade. Organizar um planejamento que pretende ampliar o repertório cultural das crianças pode ser o ponto de partida para a resignificação da prática docente a partir dos saberes culturais das crianças. Marques e Mendes (2012) alertam que os planejamentos, currículos e a própria organização dos espaços educativos para as crianças pequenas não podem ser padronizados, mas devem comunicar-se com as crianças.

Outro destaque do grupo foi sobre o uso intencional da Cultura Popular como ferramenta pedagógica, existindo a necessidade de não fragmentação da mesma. Ainda foi enfatizada a importância de ouvir o outro, sobretudo as crianças, e o quanto mudamos realizando esse exercício, dado positivo percebido também pela pesquisadora ao ouvir as participantes desse grupo.

As professoras descreveram que, depois de tudo que ouviram das crianças e das famílias ficaram com as seguintes inquietações: o que fazer? Como ampliar esse repertório? A leitura do texto trouxe uma ideia para as professoras, sobre a forma de organizar a sua ação docente tendo como estratégia um recurso didático;

nesse caso, Marques e Mendes (2012) sugerem um itinerário, no qual diferentes linguagens se inter-relacionam partindo da Cultura Popular local. Poderia ser uma ferramenta e concreta das participantes, sobretudo aquelas que pesquisaram as crianças e as famílias, organizarem os dados coletados por elas de forma sistemática com o intuito de ampliar o conhecimento das crianças.

Algumas participantes enviaram propostas dessa organização para a pesquisadora, apenas como forma de demonstrar a sua organização, e, de certa forma, contribuir para a resposta da questão inicial dessa pesquisa: quais são as contribuições da Cultura Popular para a prática pedagógica na Educação Infantil como forma de romper com uma educação que não considere os saberes populares? Ainda, importa considerar o exercício reflexivo que as participantes realizaram, pois, partiram de dados coletados da sua realidade para ressignificar seus planejamentos. Os quadros 2 e 3 apresentam exemplos desse exercício.

QUADRO 2: PLANEJAMENTO DOCENTE 1

	Brincadeiras de roda	Parlendas	Adivinhas
Proposta	<ul style="list-style-type: none"> * Pesquisa de parlendas conhecidas da criança e da comunidade para ampliar o repertório da turma; * Mostrar um vídeo com parlendas, para as crianças identificarem quais conhecem e propor que tragam diferentes de casa; * Pedir que as crianças recitem o que pesquisaram; * Comparar as semelhanças e diferenças que aparecerem na mesma parlenda; * Brincar com as parlendas 	Através da roda de conversa, questionar as crianças se sabem o que é parlenda	<ul style="list-style-type: none"> * Propor um desafio com adivinhas; * Propor que cada criança traga anotado de casa alguma adivinha; * Dividir a turma em grupos; cada criança irá falar a sua adivinhação para os colegas, que devem tentar acertar, pontuando para seu grupo
Realização	Ensinar e brincar com as crianças diversas brincadeiras de roda; depois, propor que cada uma escolha sua preferida e brinque com sua família. Após, na roda de conversa, cada uma irá expor como foi essa interação com a sua família	Após o questionamento, explicar o que é parlenda e mostrar algumas; depois, cada uma irá representar através de desenho qual mais gostou	Conversar com eles que expressões artísticas significa expressar suas emoções, sua cultura, de várias formas; que pode ser através da música, da dança. Trazer para a turma diversos estilos musicais e de pintura e fazer com que elas encontrem o estilo que se assemelha ao que elas conhecem no dia a dia
Novas ideias ou investigações	<ul style="list-style-type: none"> * Dá para criar outra brincadeira de roda com a mesma música? * Ensinar as brincadeiras para as turmas de crianças menores do Cmei 	<ul style="list-style-type: none"> * Que parlendas existem em outras regiões? * Podemos criar novas parlendas? 	<ul style="list-style-type: none"> * Fazer um livrinho registrando com desenhos as respostas das adivinhas; * Criar novas adivinhas com a turma; * Desafiar outras turmas a acertar as respostas das adivinhas inventadas

Fonte: elaborado por uma participante (2018).

Essa proposta de planejamento, enviada pela participante, mesmo que realizada quase no final do ano letivo, representa a ampliação do olhar dessa professora sobre um assunto que antes poderia ser visto apenas como uma parte trazida de forma estereotipada, sobretudo, perto de datas comemorativas. Aqui, nesse exemplo, a Cultura Popular assume a centralidade do fazer docente.

Os repertórios da cultura popular presentes na memória, na transmissão oral, em versões publicadas e destinadas à criança de hoje, são dispositivos que reforçam o sentido da convivência, já que retratam um mundo de exuberante diversidade: personagens, lugares e paisagens variadas que surpreendem; rimas de amor e humor que aproximam gentes de muitas origens; adivinhas e enigmas que fazem do conhecimento uma caixa de surpresas; contos de aventura e encantamento que abrem caminhos ainda não percorridos. O contato com esses conteúdos vai, aos poucos, parecendo-se com a vida. (MARQUES; MENDES, 2012, p. 14).

As parlendas e adivinhas correspondem à parte do repertório cultural de diferentes povos, que transmitem a sua cultura por meio da tradição oral. E as crianças brincam com essas produções orais, incorporando a elas novos significados e sentidos. Uma professora relatou que ouviu uma criança “cantar” uma música que ela conhecia quando criança, mas com a ampliação e junção de outra música, claramente demonstrando a produção cultural das crianças.

QUADRO 3 – PLANEJAMENTO DOCENTE 2

	Cantigas populares	Brincadeiras de roda	Parlendas	Expressões artísticas
Proposta	Através da roda de conversa, questionar as crianças sobre o que elas sabem de cantigas populares	Através da roda de conversa, questionar as crianças se conhecem alguma brincadeira de roda	Através da roda de conversa, questionar as crianças se sabem o que é parlenda	Através da roda de conversa, questionar as crianças sobre o que elas entendem por expressões artísticas
Realização	Realizar uma pesquisa com os pais das crianças para saber quais cantigas elas conhecem e se ensinaram para seus filhos	Ensinar e brincar com as crianças diversas brincadeiras de roda; depois, propor que cada uma escolha sua preferida e brinque com sua família. Após, na roda de conversa, cada uma irá expor como foi essa interação com a sua família	Após o questionamento, explicar o que é parlenda e mostrar algumas; depois, cada uma irá representar através de desenho qual mais gostou	Conversar com eles que expressões artísticas significa expressar suas emoções, sua cultura, de várias formas; que pode ser através da música, da dança. Trazer para a turma diversos estilos musicais e de pintura e fazer com que elas encontrem o estilo que se assemelha ao que elas conhecem no dia a dia
Novas ideias ou investigações				

Fonte: elaborado por uma participante (2018).

As propostas que pretendem a escuta das crianças e das famílias são fundamentais para a modificação das práticas pedagógicas centradas somente nos conteúdos escolares. Trazem para o cotidiano escolar um pouco das narrativas e histórias das crianças, de seus pais e avós. A roda da conversa representa um dos espaços para as crianças se expressarem, pois a Educação Infantil é permeada pela escuta atenta e pela conversa entre crianças, entre os adultos e as crianças.

Outro ponto positivo observado no planejamento apresentado anteriormente é o fato de a participante perceber e descrever que a cultura é representada por diversas formas, e que ela pretendia levar essa diversidade para as crianças, dialogando com elas sobre as proximidades vivenciadas fora do ambiente educativo. Essa postura, mesmo que inicial, demonstra uma aproximação entre a escola e as famílias, que costumeiramente ficam apartadas dos processos constitutivos de aprendizagem.

O trabalho do educador é promover o crescimento e o desenvolvimento de seus alunos. É importante salientar que mesmo estando num grupo onde todos são reconhecidos, isso por si só não garante o desenvolvimento de cada um, é preciso seduzir e cativar o aluno a partir da conversa entre o material planejado disponível e suas experiências e referências de vida. (MARQUES; MENDES, 2012, p. 17).

Mesmo que o intento educativo considere partir dos saberes das crianças o professor necessita de um planejamento, de uma sistematização para a organização desses saberes, de forma que as crianças tenham a ampliação dos mesmos. Considerando que a escola de Educação Infantil tem saberes próprios e as crianças têm o direito de aprenderem e de se desenvolverem, não cabe aos professores ações espontâneas. Se o que se pretende é a valorização e garantia das culturas infantis, as mesmas necessitam de oportunidades para não somente expressá-las, mas também construí-las.

O quinto e último encontro do grupo, realizado no mês de dezembro de 2018, iniciou com a conversa sobre as questões discutidas no encontro anterior, e sobre as produções enviadas por essas duas professoras. O diálogo foi realizado em pequenos grupos, para que depois as questões e reflexões surgidas nesses fossem apresentadas para os demais.

Sobre a leitura do capítulo do texto de Brandão (2007), as participantes destacaram que perceberam que alguns conceitos trazidos já haviam sido discutidos

e que, com o passar do tempo, começaram a compreender que a cultura permeia diversas atividades do dia a dia. Como exemplo, uma das participantes disse que passou a se interessar por assuntos relacionados à Cultura, como reportagens e programas educativos da TV. Uma das professoras lembrou uma citação do professor Brandão (2007), no texto indicado pela pesquisadora: “O mundo é vida e a vida é Cultura”.

Inserir-se como produtores de cultura e como agentes capazes de potencializar as culturas infantis corresponde a um exercício transformador de uma prática educativa que antes não sabia como lidar com a ideia de que as crianças são produtoras de cultura. Mesmo que minimamente, as reflexões são positivas para alimentar o diálogo entre professores, oriundos de uma mesma rede de ensino, mas de espaços distintos. O exercício de uma prática de estudos e formação dialógica pretende a conscientização dos sujeitos como partícipes do seu processo formativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o caráter pedagógico desta pesquisa, de cunho participante, permeada pela ação social e política – construída **com** e não **para**, apartada de determinada realidade –, a formação deu-se pelo diálogo entre os pares, ponderando as narrativas das professoras que participaram do grupo de estudos. Sendo que a proposição de questionamentos realizados pela pesquisadora e posteriormente pelo grupo, possibilitou a reflexão crítica da prática pedagógica.

Ouvir os professores não é uma prática costumeira, sobretudo nas formações oferecidas por algumas redes de ensino, tendo em vista que, muitos concebem a formação como algo que deve ser organizado, planejado e ofertado **para** os professores. Especialmente em forma de oficinas ou palestras, atrelando-se ao caráter instrutivo. Dessa forma, em um primeiro momento, a metodologia de realização dos encontros do grupo de pesquisa causou estranhamento entre as professoras participantes, acostumadas a formações em serviço organizadas de forma tradicional, nas quais a formadora deveria propor um conteúdo pronto.

A pesquisa participante, que ao mesmo tempo pretendia a investigação e a problematização de uma temática, rompe com um modelo formativo que desconsidera o saber-fazer docente, tecido na cultura escolar, e, traz por meio de reflexões possibilidades de superar práticas há muito realizadas sem a devida contextualização. Ficou muito clara a necessidade do exercício do diálogo entre os sujeitos e o conhecimento, pois somente a leitura de textos, sem reflexão crítica, não garante a apropriação de conceitos e dificilmente constrói propostas emancipatórias. O exercício dialógico não se efetua facilmente, tendo em vista a costumeira organização do processo formativo, decorrente da desconsideração dos professores como principais sujeitos na elaboração dos currículos escolares.

A rotina escolar nem sempre permite que os professores possam buscar aprofundamento de conceitos que deveriam estar claros para eles antes de planejarem atividades educativas. Entre os quais, dada a especificidade deste estudo, o conceito de infância (ou das infâncias) que estão presentes nas unidades de ensino. Ao posicionar-se como ouvinte no grupo de pesquisa, ficou bem evidente que ainda existe certa resistência, por parte dos professores, em ir além da literalidade do conceito expresso nos documentos oficiais – aquele que diz que a criança é produtora de cultura – em uma prática pedagógica que dê concreticidade

ao conceito à luz da realidade cotidiana de seus estudantes. O adulto insiste em assumir total controle do tempo e das proposições de atividades para as crianças.

Dessa forma, se a pretensão é a modificação das práticas pedagógicas, trazendo a criança e suas manifestações culturais como centralidade do processo educativo, os professores, mais especificamente seus saberes, aquilo que os inquieta, as certezas, ou incertezas também necessitam estarem presentes nessa centralidade. Faz-se necessário promover formações em contexto, permeadas pela dialogicidade e reflexão respaldada por um aporte teórico.

Importa ainda, ir além das reflexões e discussões, mas é preciso efetivar na prática as novas reflexões, arriscar e inovar, o que pode representar um dos grandes receios dos docentes que, por insegurança ou desconhecimento, repetem atividades há muito superadas. No que tange a inovação, essa não pretende mais do que atender ao que já está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) partindo do saber das crianças para a elaboração dos planejamentos, mas que ainda não é compreendida pelos professores.

Em contrapartida, como forma de qualificar o fazer docente, as pesquisas da prática apresentam-se como importante estratégia, desde que concebidas com propósito de romper com as repetições analisando criticamente a significatividade das atividades oferecidas para as crianças.

Ao mesmo tempo é preciso compreender a pesquisa como essencial na oferta de conteúdos de cursos de formação, ou seja, os investimentos de tempo, estudos e organização, se partirem da realidade local (os professores inseridos nas unidades de ensino e suas inquietações), poderão promover significados positivos na prática pedagógica.

Tanto a postura docente como a do formador necessitam de um olhar atento para os movimentos infantis, partindo do conhecimento dos professores sobre elas a proposição de cursos de formação em serviço e de planejamento. A contextualização e a pesquisa pressupõem um docente investigador, no entanto, é preciso que ele tenha subsídios teóricos que balizem a análise dos dados coletados ou produzidos capazes de alicerçarem a transposição de suas percepções para a prática diária, quer dizer que, o seu planejamento deverá corresponder aos seus “achados”, transformados em prática efetivamente propositiva para as crianças.

A exemplificação da importância da pesquisa **na e para** a prática pode ser percebida na realização desse estudo, no qual, mesmo que minimamente, percebeu-se um movimento das participantes do grupo em realizar ações que trouxeram a Cultura Popular das crianças e das famílias para o seu planejamento, partindo de pesquisas e da compreensão de que a cultura é uma construção do homem/mulher/criança para significar o mundo.

Da mesma forma, que, evidenciou-se a pesquisa como ferramenta de ampliação do fazer docente, esse exercício demonstrou-se cíclico, necessitando de um encaminhamento intencional do formador, amarrando as narrativas dos sujeitos nos *feedbacks* e na reflexão, que provocou a clareza de conceitos que eram conhecidos, mas não apropriados ou aprofundados pelo grupo.

Outro fato evidenciado nesta pesquisa é que, embora realizada no segundo semestre letivo, as professoras ainda não conseguiram descrever com clareza os gostos de suas crianças. Existe, dessa forma, uma necessidade do exercício da escuta atenta por parte das professoras com relação às crianças. Ressalta-se que as pesquisas que pressupõem a participação e que se efetivam em contextos sociais revelam particularidades dos sujeitos. Compreende-se que a propositiva do diálogo possibilita a construção, por meio da reflexão da apropriação e ampliação de saberes necessários para a prática docente. É premente a necessidade de investimento permanente e qualitativo na formação continuada, dando suporte teórico sobre conceitos que são anteriores ao planejamento de ações cotidianas, tais como os revelados nesta pesquisa, dentre os quais se situam os conceitos de infância e cultura.

O grupo compreende as crianças como produtoras de cultura. Embora grande parte das professoras participantes relate que elas expressam essa cultura por meio de brincadeiras, de narrativas e de músicas, poucos professores conseguiram exemplificar de que forma essas culturas infantis estão presentes nos seus planejamentos. Esses relatos podem evidenciar que existe um distanciamento entre os saberes infantis e os saberes escolares - quando, na verdade, a criança não só produz cultura, mas está inserida em um contexto cultural e social, interagindo com ele. Revela-se, assim, a necessidade de um estudo mais pontual sobre a Cultura e sobre as formas como as crianças a manifestam, assim como sobre o papel que a escola e os professores desempenham enquanto agentes culturais.

Dessa forma, percebe-se a importância de o professor realizar uma imersão no universo infantil, tendo como premissa a compreensão, tanto das crianças como da cultura ali expressadas, possibilitando a ampliação do repertório cultural por meio da experimentação de práticas lúdicas.

A necessidade de discutir a cultura popular emerge no momento em que as crianças estão reproduzindo uma cultura midiática sem refletir sobre ela; ou seja, a cultura deixa de ter significado no contexto social produzido e passa a ser considerada produto de mercado. As professoras percebem essas reproduções no cotidiano escolar; no entanto, sentem insegurança em contrapô-las. Nos encontros do grupo de estudos, refletiu-se sobre a necessidade de proporcionar subsídios para os profissionais oferecerem uma diversidade cultural para as crianças, para que elas possam ampliar o seu repertório cultural. Demonstrando-se que, ao analisar atentamente uma determinada realidade e elencar os seus problemas, é possível estabelecer estratégias para superá-los.

Alicerçar o currículo com saberes culturais populares implica em tecê-los como forma de ver o mundo. Tal movimento intencionalmente planejado deve ser realizado nos cursos de formação continuada, que deveriam partir dos saberes docentes. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se pretende uma educação capaz de emancipar os sujeitos nela envolvidos, os professores precisam passar por esse processo. Portanto, as formações que pressupõem os silenciamentos docentes, não cabem a tal propósito. Faz-se premente “dar voz ao professor”, com respeito aos seus saberes, mas, ao mesmo tempo, promovendo uma reflexão crítica sobre o seu papel enquanto profissional responsável pela formação das crianças, dessa forma, a discussão – reflexão – apropriação de saberes específicos do saber-fazer docente, entre as quais as infâncias e suas manifestações culturais; são essenciais nos cursos que pretendem **formar**, tendo em vista que a emancipação se dá na medida em que reflexão de uma dada realidade leva o indivíduo ou ao grupo buscar estratégias para superar os obstáculos nela percebidos de forma dialógica.

O diálogo aponta-se, juntamente com a pesquisa, como ferramenta de trabalho, tanto dos professores e professoras como de seus formadores. A ser efetivado por meio da escuta atenta e sem preconceitos.

Sendo assim, se consideramos as crianças produtoras de cultura e, deste modo, devem ter a sua autonomia incentivada de tal forma a ampliar as suas potencialidades, os professores e professoras também precisam ser vistos como

produtores e não meros reprodutores. No entanto, os esforços devem centrar-se na ampliação do repertório teórico que embasam a prática cotidiana desses profissionais. Portanto, não é possível propor uma prática educativa emancipatória sem que os docentes sejam inclusos nessa perspectiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 165–176, 2004.
- ALONSO, A. M. Lendo o mundo: aproximações entre a Educação Infantil e a Educação Popular. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2015.
- ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANTÔNIO, S.; TAVARES, K. **A poética da infância: conversas com quem educa as crianças**. Cachoeira Paulista: Editora Passarinho, 2019.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed., 3. reimp. Petrópolis: Vozes, 2018.
- AVIZ, F. R. S. de. O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua – PA. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade Estadual do Pará, Belém, 2016.
- BASTOS, L. C.; ANDRADE, L. de. Análise de narrativas e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. spe., p. 97-126, 2015.
- BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. **Revista Criança**, Brasília, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.
- BRANDÃO, C. R. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, a. 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, C. R. Programa especial/documentário: Cultura popular e educação. **Salto para o Futuro**, Brasília, boletim 19, out. 2007.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, C. R. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº:20/2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular 2ª versão**. Brasília: 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

CAMPOS, E. F. E. Infância e práticas pedagógicas: reflexões na formação com professores. In: FRANCO, M. A. do R. S.; GILBERTO, I. J. L.; CAMPOS, E. F. E. **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 143-157.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-contas” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005.

CRUZ, G. B. da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994p. 51 – 66.

CUNHA, I. da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

D'OLNE CAMPOS, M. A arte de sular-se. In: SCHEINER, T. C. (Coord.). *Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental: manual de apoio a curso de extensão universitária*. Rio de Janeiro: TACNET Cultural UNI-RIO, 1991. p. 59-61; 79-84.

ESTEVAN, C. A questão da Cultura Popular. In: FÁVERO, O. **Cultura Popular Educação Popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Gerais, 1983.

FAGUNDES, M. C. V; BRANDÃO, C. R. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freiriana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42 – 61.

FÁVERO, O. **Cultura popular educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Gerais, 1983.

FRANCO, M. A.; GHEDIN, E. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. A docência na educação infantil: uma proposta de formação de professores. In: GARANHANI, M. C.; ENS, R. T. **Sociologia da infância e a formação dos professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 155-182.

HARTWIG, A. V. G.; SCHUBERT, A. M. P. (Orgs.). **Culturas(s):** interculturalidade e interdisciplinaridade na educação do campo. Vitória: MEC/UAB/UFES, 2014.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, a. XXIII, n. 74, p. 77–96, abr./2001.

MARQUES, C.; MENDES, L. **A cultura popular gerando ideias na Educação Infantil:** itinerário pedagógico. São Paulo: Ozé Editora, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRA, M. C. Entre a beleza do morto e a cultura viva: a(s) cultura(s) popular(es) na virada do milênio e seus mediadores simbólicos. **Caderno CRH**, Salvador, v. 29, n. 78, p. 427-442, set/dez. 2016.

OLIVEIRA, F. M. C. de M. **Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade Estadual do Pará, Belém, 2017.

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 17 – 33.

OLIVEIRA, I. B. Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 3, p. 18-31, set./dez. 2009.

PACHECO, F. L. Educação e cultura popular: um caminho para a emancipação? **Caderno do tempo presente**, Salvador, n. 23, p. 89-100, mar./abr. 2016.

PEREIRA, R. da C. **Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha**. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade Estadual do Pará, Belém, 2016.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 25-63.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PROCÓPIO, M. G. C. **A festa do jacaré na aldeia indígena Assurini Trocará: espaço educativo e de manifestação de saberes**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade Estadual do Pará, Belém, 2015.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1997.

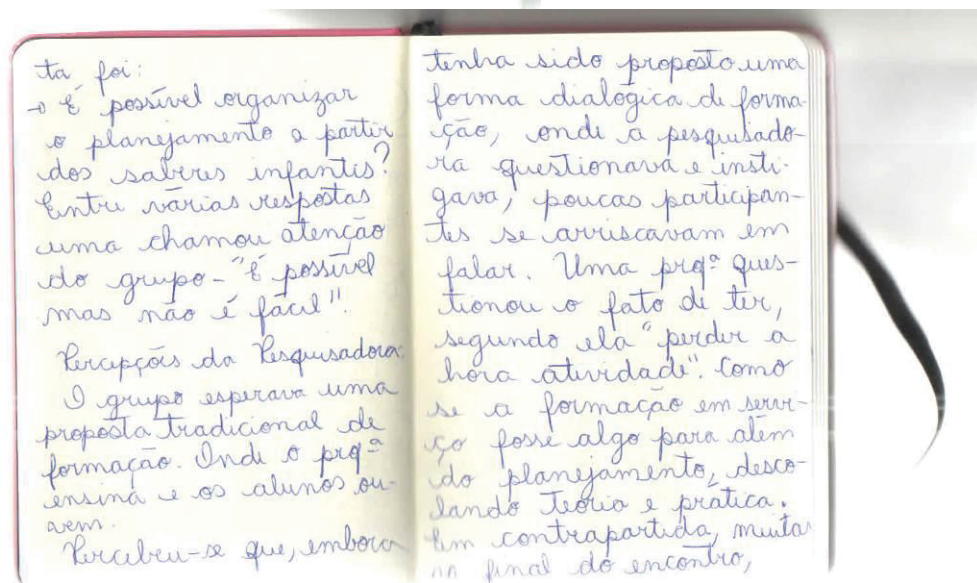
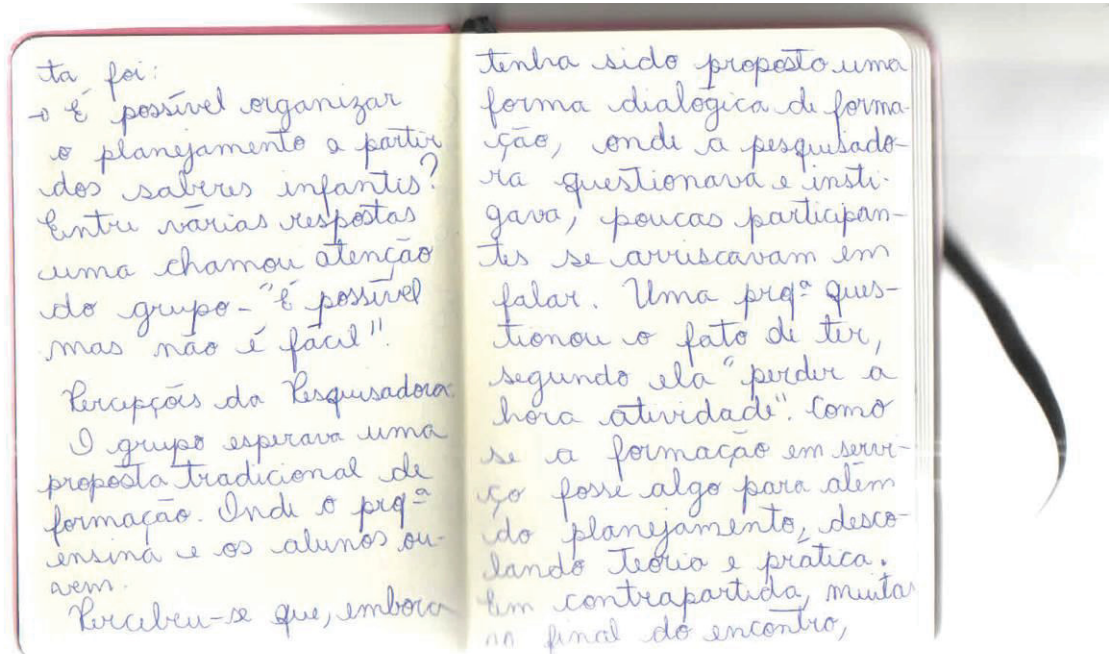
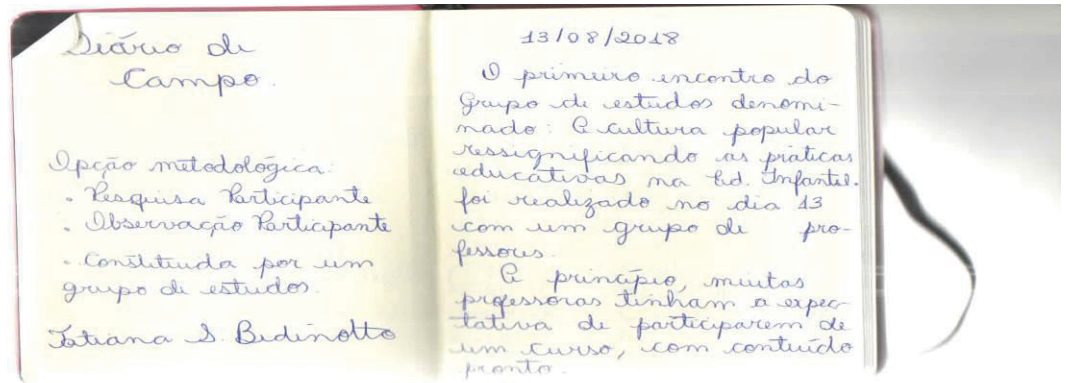
SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: GARANHANI, M. C; ENS, R. T. **Sociologia da infância e a formação dos professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A – QUESTÕES PARA A ENTREVISTA

1. Como compreendo a Cultura Popular?
2. Como compreendo a Prática Educativa?
3. Como compreendo a infância, ou as infâncias?
4. Como compreendo a Cultura Popular na Prática Educativa?
5. É possível perceber a Cultura Popular no espaço educativo que você está inserido?

APÊNDICE B - DIÁRIO DE CAMPO



viram conversar e ~~apto~~ expressar a sua surpresa positiva com o encontro, como a forma como saíam com muitos questionamentos.

dinâmica de aprofundamento.

Compararam - 15 pessoas

→ Roda de diálogo.

→ O que é cultura?

Antes do início do diálogo, fizemos uma dinâmica de apresentação a ideia era promover um entrosamento entre o grupo uma vez que as participantes são de unidades diferentes.

2º encontro
10/09/2018

Pergunta geradora:
O que é cultura?

A intenção é extrair do grupo conceitos de cultura, para, a partir desses conceitos estabelecer uma

Bumaxe meio-família.
A primeira interação: dar gestos.

Porque é difícil falar de nós mesmos. As crianças também têm dificuldade de falar de si. A criança precisa ter autonomia, de falar, de conversar.

"Falta de diálogo, de vocabulário, falta de inventar" "Falta conversa".

Crianças em contextos culturais diferentes, diferenças entre crianças que não estavam no CMEI.

→ Linguagem escolar.
→ Contexto -

Linguagem escolar - entender aquele espaço como delas. Se expressar livremente.

Contexto - ambiente onde estamos.

Autonomia - capacidade de se locomover, de se manifestar, de utilizar os materiais, ter iniciativas. Perceber seu corpo.

Cultura - costumes, modos de ser, de viver, preferências como agiota culturais.

→ Cultura, literatura, música, roda de conversa.

Literatura - ainda não temos acesso.

Roda de conversa - na fala das crianças.

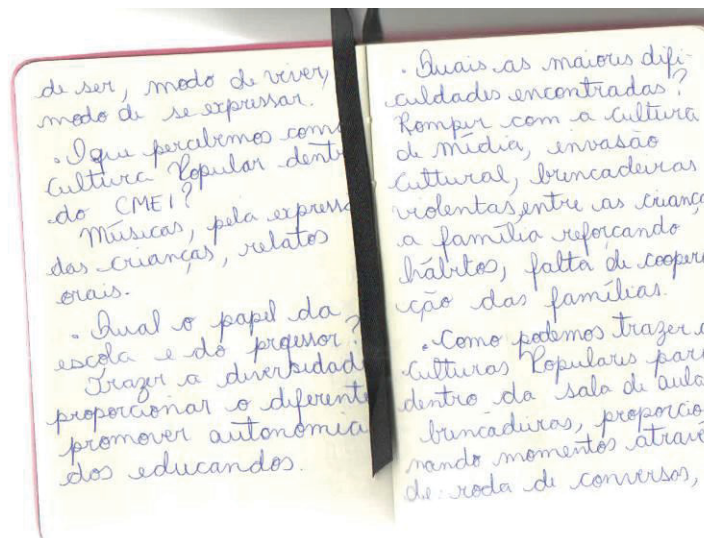
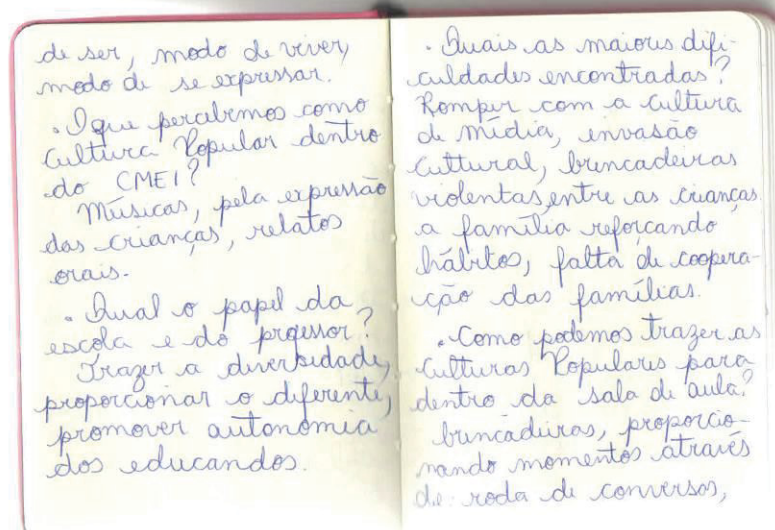
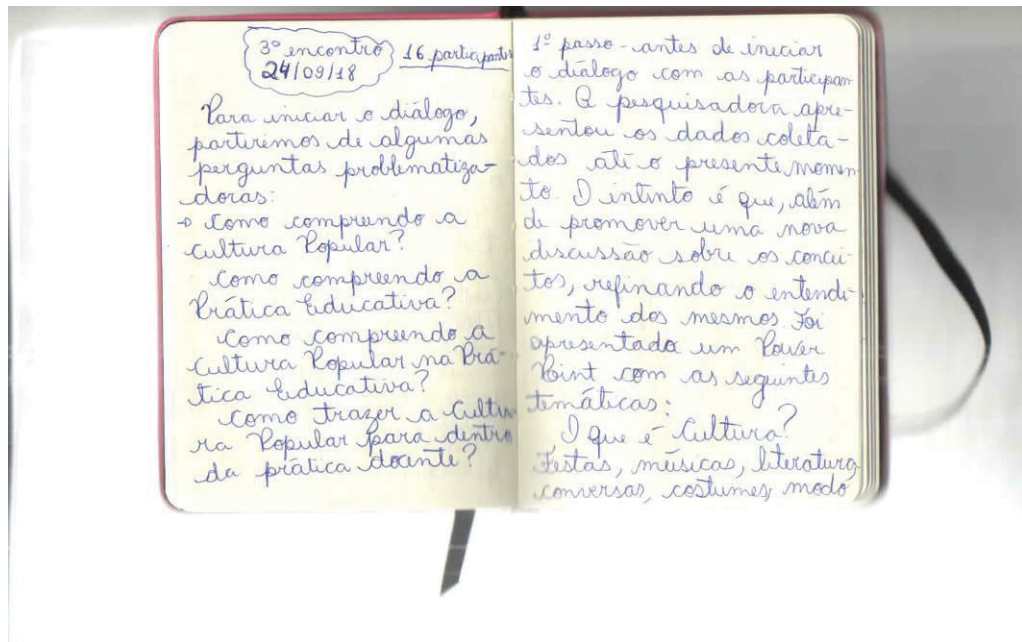
Barro a diversidade ao diferente. Como comemoramos.

O que percebemos como cultura popular dentro do CMEI?

Músicas "Funk", cultura de uma determinada cultura; as crianças acabam adquirindo hábitos da preferência para as crianças aquilo que gostam.

→ As crianças se expressam de diferentes formas, conseguem se expressar até com o que não gostam.

→ Temos muita cultura mítica, brincadeiras, cultura de...



ouvindo os alunos, escuta atenta; histórias, músicas, diálogos, festas, diversidades. Pesquisa.

Embora a proposta do grupo seja o diálogo, através da provocação de questões, ou "perguntas geradoras". As participantes solicitaram um aprofundamento sobre o que é Cultura Popular. Dessa forma, foi enviado

via e-mail um texto para estudo, esse texto será discutido nesse encontro;

Documentário: Cultura Popular e Educação - Cultura, Culturas, Culturas populares e a Educação - Carlos Rodrigues Brandão. outubro/2017.

A estratégia de estudo desse texto será a elaboração de perguntas ~~pelos~~ participantes, e discutidas no grupo.

A análise dessas questões será anotada e sistematizada para apresentar ao grupo em um próximo encontro, tendo em vista que a análise e sistematização das discussões ~~são~~ entendidas como forma de promover o aprofundamento da questão problematizadora dessa pesquisa.

2º Passo → Perguntas problematizadoras:

Discussões ^{sobre} as questões do
 ② Complementação pergunta
 → brincadeiras, maneira de falar da família (experiências próprias), experiências das crianças nos grupos infantis,

③ → Cultura do consumo observada nos hábitos infantis
 Discussão da pergunta:
 Como podemos trazer as culturas populares para dentro da sala de aula?

Uma professora relatou que fez a pergunta para os pais sobre os hábitos e os pais responderam e que a ideia da prof.^a é trazer essas brincadeiras para a sala.

Outra professora relatou que fez uma pesquisa com os pais e que a maioria relatou as brincadeiras de casa.

Outra relatou que trabalhou com parlendas e as crianças relataram novas parlendas.

Uma prof. pesquisou as famílias sobre as brincadeiras e conversou com as crianças.

Uma prof. conversou com as crianças na roda da conversa sobre as brincadeiras proibidas das crianças.

Uma prof. relatou que o foco da pesquisa dela foi sobre os poemas e parlendas com as famílias visando a interação entre as crianças.

Outra prof. está pesquisando brincadeiras de mão, trazidas pelas famílias. E reproduz na sala. E cada criança tem uma forma distinta a mesma brincadeira. A prof.^a vai pesquisar formas de brincar em outros locais. E que produz cultura, digo que as crianças produzem novos elementos culturais através das brincadeiras que já conhecem.

Várias relataram algumas experiências, uma professora relatou que trouxe para a sua sala as músicas regionais. E que ela trouxe a brincadeira do Bude fita. A professora reportou as crianças com vídeos e imagens sobre a dança e que achou que as crianças puderam ter uma ampliação cultural. Sobre a diversidade brasileira.

Trouxeram elementos das danças regionais.

"A cultura e representação do significado"

Através de brincadeiras relatadas de casa as prof^{as} trouxeram atividades para todas as crianças.

"Quando se fala em cultura aprendemos muito com as crianças maiores, com primos, com nossos pais".

E adultos que nos ensinam a brincar.

"Quando dizamos livres é que ensinam a brincar".

"A criança brinca o Tempo Todo, enquanto estão fazendo outras atividades".

"As crianças mostram que as brincadeiras não são mais dos adultos mas delas, já se apropriaram".

"São mais apropriados".

"São mais autônomos".

"Uma aluna que não havia frequentado a escola está fascinada com o grupo infantil".

→ Uma pedagoga relata que na sua unidade uma professora está pesquisando sobre a cultura indígena e que existem resquícios dessas brincadeiras no contexto urbano.

Os participantes reuniram-se em pequenos grupos de 4 integrantes para discutir suas dúvidas e trazer ao grande grupo. A ideia é promover um diálogo sobre

questões pertinentes à prática educativa. Pensando nesse professor como um sujeito pensante, que reflete sobre e para o ato educativo. Como base, temos o texto de Brandão (2007) para montar as questões pertinentes sobre a cultura. Durante as discussões em pequenos grupos surgiu a necessidade de aprofundar as leituras sobre brincadeiras tradicionais, brincadei-

ras de roda.

Questões trazidas pelo grupo:

→ Como poderíamos trabalhar o conhecimento cultural do CMEI?

→ Como fazer a cultura popular permanecer presente em nossas práticas durante o ano?

Resposta: com pesquisa, a prof.^a retomou o texto e nele consta um planejamento. Um professor relatou que pretende trazer através das brincadeiras. A prof.^a relatou que podemos trazer durante o ano outras culturas e trazer dentro do conteúdo formal a cultura local. Como forma de planejamento trazer anualmente as propostas culturais.

É que talvez organizar os conceitos é um percurso a ser construído e uma relação que entra no perfil do professor, e que estes também demonstram cultura, como contribuição. É que o currículo, ou a organização muito livre, o professor acaba trabalhando apenas o que ele gosta. É que o professor precisa se "policiar". Cada professor trabalha mais

com o campo que domina e que, um certo direcionamento é preciso ter. Como proposta surgiu a necessidade de elaborar um plano anual de conhecimentos.

Algumas professoras relataram que gostam da Unidade.

"O que é importante trabalhar no infantil 4?" Por exemplo. O que é importante que a criança domine

será que todo professor

domina a retina?

Uma prof: relatou que a retina é flexível. E que podemos ir movimen-
tando esses avanças durante o dia. E que o professor deve ser des-
vado.

→ Questão 3. (p. 13)

¶ Temos nossa cultura como referência, como olhar a cultura infantil sem a discriminação, até que ponto devo, posso utilizar a minha cultura

como referência?

Sua é uma questão muito tênue, e que o adulto é também vestido de uma cultura, e essa mediação precisa ser ética.

→ Questão 4. Tratar a cultura no contexto local, como resgatar esse contexto? Buscar, resgatar. E que é certo trazer o que está na mídia. Cinda foi discutido que não temos muitas fontes de pesquisa sobre o que é local.

As professoras relataram que o texto lido ajudou muito na compreensão do que é cultura e de como trabalhá-la na sala de aula.

Recepções da pesquisadora

O grupo apresentou-se mais comunicativo, dialogando e expondo suas ideias, fazendo relação com a sua prática diária. Várias professoras fizeram pesquisas com as famílias com a finalidade de conhecer as

realidades das crianças.

A maioria delas chegou a conclusão que o repertório cultural infantil é representado e ressignificado pelas brincadeiras. Ficou muito evidente que as crianças tem sim cultura, mais que isso, elas são capazes de apropriar-se da cultura adulta e recriá-la.

O diálogo também apontou caminhos pertinentes ao planejamento, pensar de forma mais sistêmica, trazendo a cultura

para o cotidiano de prática educativa.

29/10/2018 (14 pag)

4º encontro

Durante o 4º encontro, como combinado com as participantes, foi repassado as principais discussões realizadas nos encontros anteriores, enquanto aguardava o início, percebi a conversa com, digamos, entre os participantes sobre algumas práticas que

elas realizaram com suas crianças relativas à Temática Cultura Popular.

Ao retomarmos apontamentos percebemos que uma das questões do último encontro não havia sido respondida e o grupo preferiu discutí-la novamente.

"Tratar a Cultura no contexto local, como resgatar esse contexto?"

Para que possamos ter essa cultura dentro do espaço educativo.

Precisamos trazer os pais para dentro do CMEI, valorizando a sua cultura, demonstrando a importância das atividades que fazemos dentro do CMEI, uma professora relatou que trouxe os pais para dentro do CMEI, e que esses

participaram de uma atividade de rotina, e que os pais participaram com muito interesse.

"Precisamos ser um fio condutor entre a família e as atividades infantis" (fala de uma cursista)

O grupo, a grande maioria, relata que existe a necessidade de ampliar o diálogo com as famílias trazendo-as para dentro dos muros da escola.

Após essa breve discussão, e tendo em vista

que o grupo sinalizou a necessidade de discutir planejamento. A pesquisadora, agora posicionando-se também como formadora, trouxe uma sugestão de leitura, a parte introdutória e o II capítulo do livro "A cultura popular gerando ideias na Educação Infantil - Itinerário Pedagógico". A ideia da pesquisadora formadora é que os

professores busquem recursos para a sistematização de suas ideias e que essas ideias possam ser compartilhadas com as demais participantes quando o hábito da "partilha dos saberes produzidos por elas". Sobre as discussões após a leitura:

Não trazer coisas prontas
 • trazer a cultura como organizadora do planejamento
 Um grupo destacou o trecho do primeiro

parágrafo "A ferramenta de trabalho aqui apresentada...", segundo a prof. esse é o entendimento que devemos ter sobre as crianças.

Outro destaque foi sobre o uso intencional da cultura popular como ferramenta pedagógica, não como forma estereotipada.

Mas com profundidade. Não didatizar.

A necessidade de ouvir o aluno.

Quanto mudamos ouvindo o outro. Como é difícil o exercício da escuta. Sobretudo das crianças, que chegam as suas conclusões. E depois de tudo isso, que ouvimos o que fazer? Como ampliar esse repertório?

03/12/2018 (10)

5º encontro

O quinto encontro iniciou com um diálogo sobre as questões já levantadas em outros encontros.

Como forma de sistematização, foi entregue uma folha com as seguintes questões.

1) Sobre a questão de tratar a cultura no contexto local, como resgatar ou identificar esse contexto a partir da narrativa das crônicas?

2) De que forma a cultura popular pode ser utilizada de forma intencional no planejamento

pedagógico?

3) Analisando e relembrando todos os diálogos realizados durante os encontros do grupo ficamos com as seguintes proposições:

a) E depois de tudo o que ouvimos, o que fazer para ressignificar a prática docente?

b) Como ampliar o nosso repertório sobre a cultura popular?

4) Faça uma breve reflexão

sobre os diálogos realizados nos encontros destacando aquilo que foi mais significativo.

Tais questões nortearam os surgiram dos demais encontros, em especial do 4º encontro. Também foi enviado o texto:

XI - Revista do Itinerário, p. 154 a 170 para aprofundamento.

Como forma de propor uma reflexão sobre a sua prática a partir

da prática docente.

Os participantes reuniram-se em dois grupos de 5 integrantes e discutiram entre elas as questões propostas.

A ideia da pesquisadora, com a prática das questões escritas era a de verificar qual foi de fato o entendimento sobre a cultura e seu papel na prática docente. Assim como, verificar se, apesar de terem havido poucos encontros

foi possível perceber algumas mudanças de postura dos professores com relação aos seus planejamentos, mesmo que na fala, uma vez que a prática não foi investigada, ficando a pesquisa restrita aos relatos orais das participantes.

Relatos sobre a leitura do capítulo do livro as participantes destacaram que perceberam que alguns conceitos perabi-

dos já haviam sido discutidos e que com o passar do tempo começaram a perceber que a cultura permeia várias atividades do dia a dia. Como exemplo uma prof.^a relatou que passou a buscar programas de tv e ler reportagens sobre a cultura. "O mundo é vida e vida é cultura", fala lembrada do texto do Brandão, lido no terceiro encontro. A prof.^a que trouxe essa fala relatou que passou a

olhar de forma diferente para as produções culturais

Anotações posteriores:

Em conversa com o orientador e tendo em vista a opção teórica-metodológica, o termo perguntas geradoras foi substituído por perguntas subadoras.

Resalta-se que esse diário corresponde a um exercício de registro e que as análises das narrativas serão realizadas a partir da fundamentação teórica esboçada.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Tatiana da Silva Bidinotto, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino e orientada pelo professor Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes, convido o (a) senhor (a) _____, Professores da Educação Infantil do Município de São José dos Pinhais, Paraná, para participar da pesquisa “A cultura popular ressignificando as vivências educativas na Educação Infantil” realizada por meio de um grupo de estudos tendo como metodologia a pesquisa participante, partindo da reflexão de suas práticas educativas e relatando a observação do seu cotidiano escolar.

A pesquisa contou com a colaboração do Departamento de Educação Infantil do referido Município que disponibilizou locais apropriados para as reuniões do grupo bem como intermediou junto às unidades de ensino a participação dos professores durante a sua hora atividade.

O objetivo desta pesquisa é, por meio de perguntas norteadoras, realizar um diálogo entre as participantes sobre a sua prática educativa e o papel que a Cultura Popular assume, ou não, nos planejamentos dos professores.

Para tal, este termo tem como objetivo confirmar a concessão do direito da pesquisadora em anotar as falas e principais relatos orais das participantes do grupo.

Esclarece-se, ainda, que os dados resultados de cada participante são confidenciais e sua identidade será mantida em sigilo nas divulgações posteriores. Tais informações serão utilizadas para fins acadêmicos, podendo ser apresentadas em congressos, publicações ou outra forma de divulgação nacional ou internacional. Caso o participante não concorde com qualquer situação referente à pesquisa, este termo será devolvido àquele.

Enfoca-se que, da pesquisa a se realizar, espera-se alguns benefícios, tais como: dar forma e consistência à pesquisa, oferecer fundamentos de apoio a argumentação teórica e contribuir para esclarecer fenômenos do processo desta pesquisa.

Fica aqui esclarecido sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, este estudo não causa riscos objetivos.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação.

A pesquisadora poderá ser contatada pelo endereço eletrônico bidinottotati@gmail.com, ou telefone (41) 98744 5072.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a UFPR: (41) 3360-5440 ou mandar um *e-mail* para mestrado-profissional.se@gmail.com.

Enfim, tendo sido, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Assim, eu, _____, fui orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei voluntariamente em participar. Sei que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete os resultados desta pesquisa.

Assinatura do(a)
entrevistado(a)

Assinatura do pesquisador

Assinatura do
orientador da
pesquisa

Local e data