

A cultura popular e a prática pedagógica na Educação Infantil

Popular culture and pedagogical practice in Infancy Education

Tatiana da Silva Bidinotto

Universidade Federal do Paraná

 0000-0003-1605-9421

bidinottotati@gmail.com

Maurício Cesar Vitória Fagundes

Universidade Federal do Paraná

 0000-0003-3623-2973

mauriciovitoriafagundes@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar as possibilidades de a cultura popular provocar rupturas e/ou inovações nas práticas pedagógicas dos docentes da Educação Infantil. A metodologia da pesquisa que deu corpo a este artigo foi a participante. Os sujeitos foram professoras da Educação Infantil de uma rede pública municipal de ensino do Estado do Paraná. A pesquisa revelou que ainda existe um distanciamento entre os conhecimentos da cultura popular expressos pelas crianças e sua materialização na prática pedagógica docente. Porém, no decorrer das problematizações, a cultura popular foi se revelando como importante instrumento de reinvenção das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Cultura popular; Prática pedagógica; Educação Infantil.

Abstract: This article aims to analyze the possibilities of popular culture to provoke ruptures and/or innovations in the pedagogical practices of the teachers of Early Childhood Education. The research methodology that gave body to this article was the participant. The subjects were the teachers of Early Childhood Education of a public municipal educational network of the State of Paraná. The research revealed that there is still a gap between the knowledge of popular culture expressed by children and its materialization in teaching practice. However, in the course of the problems, popular culture revealed itself as an important instrument for reinventing pedagogical practices.

Keywords: Popular culture; Pedagogical practice; Child education.

Introdução

A cultura popular enquanto produção e produto que constitui a vida das pessoas, e no caso deste artigo, o destaque da fase da infância, tem sido desconsiderada na educação das crianças pequenas. Evidentemente, os marcos regulatórios de nossa educação, de forma geral, privilegiam conhecimentos gerais, que normalmente são alheios às especificidades das crianças, das suas realidades concretas e dos seus lugares. De mesmo modo, as academias, ao realizarem a formação docente, pressupõem que a formação acadêmica generalista e técnica, distanciada do diálogo com a vida e suas culturas, é suficiente para instrumentalizar a ação pedagógica do futuro docente. Talvez o equívoco esteja no ponto de partida para a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas, sendo um dos fatores que tem causado tanto desinteresse pelos saberes “escolares”¹, quando se dicotomiza a vida e suas culturas do conhecimento sistematizado.

Partindo do pressuposto, de que a vida das crianças antecede a “instituição escolar”, entende-se que o currículo que organiza e dá forma às suas vidas se constitui independentemente desta instituição, ou indo além e parafraseando Freire, quando afirma que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. Partindo dessa premissa, temos por objetivo analisar as possibilidades de a cultura popular provocar rupturas e/ou inovações nas práticas pedagógicas dos docentes da Educação Infantil.

A temática em foco assumiu como pressuposto que tanto a infância quanto a cultura são construções humanas, que se configuram nas relações sociais e nos tempos históricos, portanto, não há como negá-las nos currículos escolares. Da mesma forma, não há como negar que os professores enquanto sujeitos históricos se constituem por diversas culturas.

Com esse entendimento, problematizar a cultura popular como um dos fundamentos da prática educativa e da constituição do currículo, torna-se relevante se os significados e sentidos que dão corpo à uma produção cultural forem legitimados e se promoverem a emancipação humana, como espaços promotores e incentivadores de cultura, para adultos e crianças.

A investigação que deu corpo a este artigo teve como princípio a pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio da pesquisa participante. Os sujeitos nela envolvidos,

¹ “Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos” (BRASIL, 2017, p.35).

que assumiram também o papel de pesquisadores, foram quinze professoras da Educação Infantil, que constituíram um grupo de estudos.

O objeto de análise considerou as suas narrativas sobre os conceitos de cultura, infância e prática pedagógica que foram explicitadas durante os cinco encontros do grupo de estudos e reflexão, desenvolvidos ao longo de um semestre. Como ponto de partida, foi apresentada a seguinte questão suleadora²: a Cultura Popular e sua inserção no cotidiano docente, com a proposição de discutir e analisar suas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Porém, no decorrer dos diálogos com o grupo de docentes, estas primeiras questões suleadoras se transformaram em outras sete questões, as quais deram corpo à pesquisa, quais sejam: o que sabemos sobre cultura popular? O que percebemos como Cultura Popular dentro do CMEI³? Qual o papel da escola e do professor? Quais as maiores dificuldades? Como podemos trazer as Culturas Populares para dentro da sala de aula? Como poderíamos trabalhar o conhecimento cultural das crianças e famílias com as quais trabalhamos nos CMEI? Como fazer a Cultura Popular permanecer presente em nossas práticas durante o ano letivo?

Este artigo principia anunciando de forma sucinta o estado da arte sobre o tema pesquisado, que privilegiou as bases de dados CAPES, SCIELO e Google acadêmico, no marco temporal entre o ano de 2012 e o primeiro semestre de 2018, considerando aqueles que faziam relações com os descritores: Cultura Popular e práticas educativas emancipatórias na Educação Infantil, bem como a relação entre educação e emancipação, no conceito freireano.

O texto segue conceituando o sentido da pesquisa participante como metodologia e instrumento de investigação, reconhecendo todos os sujeitos como pesquisadores e produtores de cultura, seguido pela discussão conceitual da educação popular, cultura popular, Educação Infantil e as narrativas das professoras participantes. Por último, as considerações finais.

²Entende-se por sular e questões suleadoras, o termo cunhado por Campos (1991) e assumido por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Esperança*, em que questiona porque usar o termo norte, lugar geográfico e cultural de nossos colonizadores? Em concordância com os autores assumimos o sular como indicação da direção de um processo que queremos democrático, participativo e emancipatório.

³ CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil.

O estado da arte

O estado da arte deste estudo é resultante da busca nos bancos de dados CAPES, SCIELO e Google Acadêmico, no marco temporal entre o ano 2012 e o primeiro semestre de 2018. Foram utilizados os descritores: cultura popular e educação, cultura popular AND Educação Infantil AND prática educativa, elegendo as ciências humanas como a grande área de concentração.

No repositório da CAPES, após a análise dos resumos, a pesquisa resultou no número de 837 (oitocentos e trinta e sete) textos entre teses e dissertações. Como forma de refinar os resultados, aplicou-se um novo indexador: cultura popular AND Educação Infantil AND prática educativa. Nessa nova busca, chegou-se a 67 dissertações de mestrado. Após a leitura dos resumos, excluíram-se os textos que se relacionavam a pesquisas realizadas em instituições de nível médio e superior, selecionando 5 dissertações nas quais os autores pesquisaram em instituições públicas na educação básica, somente um texto fez referência a Educação Infantil.

Os artigos consideraram uma busca nas plataformas SCIELO e Google acadêmico, utilizando os indexadores cultura popular E educação. Ao utilizar os filtros temporais e de área temática – ciências humanas, revelaram-se 34 (trinta e quatro) artigos, sendo que 4 (quatro) foram selecionados para análise neste texto. Ambos trazem em seu texto referências às contribuições do autor Paulo Freire.

Durante a leitura dos resumos, metodologia, objetivos de pesquisa e considerações finais, foram selecionados para a leitura na íntegra 5 (cinco) dissertações e 4 (quatro) artigos. Embora a busca tenha sido realizada em publicações a partir do ano de 2012, os textos inclusos partiram do ano de 2015, conforme indicado no quadro abaixo.

Quadro 1: Síntese das dissertações e artigos inclusos para análise

Ano	Dissertações	Artigos
2015	2	0
2016	2	3
2017	1	1

Fonte: elaborado pelos autores.

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 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. A Educação Infantil aparece como temática em apenas um dos textos, sinalizando a importância de ampliar as pesquisas nesse nível de ensino.

A análise desta bibliografia revelou que a Cultura Popular se faz presente no universo científico. Revelando a sua contribuição para tornar significativas as proposições curriculares. Tal representatividade revela-se explícita ou implicitamente nos universos investigados pelos autores.

Oliveira F. (2017), Pereira (2016) e Aviz (2016) destacam que os saberes culturais populares são percebidos nas instituições educativas. No entanto, ocupam um lugar em segundo plano nos currículos oficiais, que privilegiam os saberes científicos. Os autores citados revelam esforços percebidos em suas pesquisas de aproximações, ou tentativas de, entre a cultura popular local e os saberes científicos. Também reforçam a necessidade de investimento na formação continuada dos professores, com temáticas emancipatórias, que revelem possibilidades de diálogo destes com o currículo formal.

O texto da autora Aviz (2016) foi o único que trazia a temática cultura popular e Educação Infantil, demonstrando que os saberes das crianças são ignorados pelos docentes, que centram seus esforços em processos de antecipar a alfabetização. Revelando a forte tendência da concepção de Educação Infantil como preparatória.

Alonso (2015), Brandão (2017), Fagundes e Brandão (2016), Mira (2016), Pacheco (2016) discutem as contribuições da Cultura Popular como ferramenta capaz de ressignificar os currículos escolares, desde que ela não esteja a serviço do mercado ou sendo utilizada de forma estereotipada, fragmentada ou censurada. A autora Mira (2016) descreve que a Cultura Popular vem sendo utilizada como mercadoria e, perdendo a sua legitimidade.

Fagundes e Brandão (2016) destacam os esforços promovidos nos anos 1960 para a valorização de uma educação popular, capaz de trazer os saberes dos homens, mulheres e crianças populares para a centralidade das propostas educativas. A ideia do movimento que ocorreu nos anos 1960 era a de que o conhecimento cultural deveria ser extraído do povo, limpando assim, as fortes marcas de invasão cultural presentes no Brasil. Pacheco

(2016) defende o fato de que homens, mulheres e crianças devem ser ouvidos e seus saberes valorizados, a fim de tornar significativos os saberes escolares.

A leitura dos referidos textos demonstrou que a Cultura Popular representa uma importante ferramenta que pode ser utilizada pelos docentes para dar significado à escola, porém, sua utilização depende da ampliação do olhar dos professores, considerando-a como ferramenta didática, capaz de modificar a sua prática educativa.

A pesquisa participante como metodologia de formação e instrumento da investigação

O ato educativo pressupõe diálogo e, nesse contexto, o intento investigativo por meio da pesquisa participante assume o caráter pedagógico formativo, uma vez que, ao mesmo tempo em que pesquisa, o sujeito se configura como pesquisador. É uma investigação que não ocorre de forma descolada da prática social, ao contrário, considera todos os sujeitos nela envolvidos como atores e produtores de saberes.

Os sujeitos que constituíram o grupo de estudos foram professoras da Educação Infantil de uma rede pública municipal de Ensino do Estado do Paraná. Inicialmente, realizamos um convite aberto a toda rede, para uma primeira reunião onde foram expostos os objetivos, o método e a metodologia, deixando os participantes cientes de que seria uma pesquisa que exigiria deles uma participação ativa durante os encontros do grupo. Nessa primeira reunião, compareceram 35 docentes. Destes, 15, voluntariamente, optaram por fazer parte da pesquisa. Os encontros ocorreram em 6 (seis) momentos, com duração de 3 (três) horas cada, realizados durante a hora-atividade das professoras⁴.

A coleta dos dados foi permeada pelo diálogo reflexivo sobre a temática. Para tanto, como disparadores, foram utilizadas questões suleadoras, já citadas, sendo ampliadas e rediscutidas com os participantes no decorrer da pesquisa. As narrativas dos sujeitos foram transcritas para um diário de campo. Como forma de aprofundar a análise, foi realizada uma entrevista semiestruturada com dois dos sujeitos participantes.

O diálogo que se pretendeu foi aquele que valoriza o saber popular dos envolvidos na investigação. Fals Borda (1981) alerta que nem sempre os sujeitos participantes das pesquisas são considerados como produtores de saberes. Desta forma, o ato de pesquisar como ação emancipatória, pressupõe a observação atenta e desprovida de pré-conceitos

⁴ 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.

do pesquisador, mantendo uma postura dialógica e respeitosa com os sujeitos que estão revelando e compartilhando seus saberes e, ao mesmo tempo, apropriando-se de novos saberes.

No entanto, os instrumentos de coleta e a metodologia de análise dos dados não podem ser desprovidos de rigor teórico e metodológico. Por revelar-se em uma pesquisa coletiva os participantes são corresponsáveis pela revisão dos dados coletados. No caso dessa investigação, e concordando com Brandão (1999, 2003), o diálogo precisa ser aberto à reflexão crítica em todo percurso da pesquisa. Sendo assim, após a coleta, os dados foram disponibilizados para os participantes nos *feedbacks*. Tais momentos permitiram que tanto a pesquisadora como os pesquisados revisitassem as anotações, tendo a liberdade de complementar as narrativas ou ampliar as reflexões sobre a questão.

Os participantes da pesquisa, nesse contexto, assumiam a dupla função, de pesquisados e pesquisadores, pois, suas narrativas revelavam observações de suas práticas cotidianas e das culturas infantis que nela habitam. A reflexão sobre a sua prática aguçava a curiosidade pela busca de soluções, e desta forma, ampliava o olhar docente sobre ela. A função do pesquisador é de problematizar e instigar o diálogo, que contribui para a emancipação, pois, pretende a reflexão de uma realidade social que, como alerta Freire (1981), cria meios para o estabelecimento de uma consciência social, uma vez que os problemas cotidianos não são meramente expostos, mas discutidos criticamente, buscando-se a superação dos mesmos.

O diálogo que aqui nos referimos é em concordância com o autor, que em outra obra, relembra que o diálogo quando promovido nos círculos de cultura⁵ assume a preocupação de desenvolver uma “educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática”, ganhando a força e a coragem para lutar “ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias” (FREIRE, 2003, p. 97).

Como instrumento de registro, o diário de campo demonstrou-se ferramenta eficaz ao que se pretendia, pois, ao mesmo tempo que servia de suporte para os registros das narrativas, revelou-se material de pesquisa. Toda vez que o diário era revisitado e relido, a questão central da pesquisa voltava ao escopo das discussões do grupo. Embora, nos

⁵Para Paulo Freire o círculo de cultura era uma forma de superar a forma escola, que carregava em si a estrutura e o autoritarismo do projeto societário que os oprimia. No círculo de cultura, que reunia as pessoas com a mediação de um coordenador, o diálogo era a condição essencial de sua tarefa, que era a de coordenar, jamais influir ou impor (FREIRE, 2003, p. 111).

encontros que se seguiram, outras tantas temáticas tenham sido observadas, as questões sudeadoras mantiveram-se na premissa inicial, que era, de fato, descobrir se a cultura popular se fazia presente na prática docente.

O processo da pesquisa se estabeleceu por procedimentos metódicos, seguindo a seguinte ordem: após a finalização de cada encontro havia a sistematização dos registros; o encontro seguinte era iniciado pela leitura atenta do diário de campo, antecedendo as discussões deste, no qual se estabeleciam os *feedbacks*. Dessa forma, ao pesquisador, ficava a necessidade de apurar olhar e escuta sobre o que registrar, concordando com Cruz Neto (1994), no que tange ao registro em um diário de campo, tal instrumento inicia com a pesquisa, segue o percurso dela e recebe a descrição das anotações finais. “Ele, na verdade, é um ‘amigo silencioso’ que não pode ser menosprezado” (CRUZ NETO, 1994, p. 63). Desse modo, era importante a releitura constante das anotações. Triviños (1987) descreve que é essencial a observação do pesquisador, que se revela em um olhar apurado sobre o objeto ou fenômeno pesquisado, assumindo postura respeitosa e empática com o grupo investigado. Com o entrelaçamento entre os distintos olhares, mediados pelas problemáticas reais de cada pesquisador e, tendo como referência o diálogo freireano, acontecia a pesquisa e a formação, numa perspectiva emancipatória. Cabe destacar que todos os participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando o uso e publicação de todos os registros, os quais eram por eles revisados.

A educação popular, a cultura popular e a Educação Infantil

Quando nos referimos à Cultura Popular, neste texto, ela será descrita como produção humana, e, portanto, universal, como descreve Fávero (1983). A utilização deste termo faz-se importante para anunciar a opção teórico-filosófica deste estudo, que considera os sujeitos como construtores de saberes e não meros reprodutores ou receptores. Para Fávero (1983) as comunidades humanas só fazem sentido por meio da transformação do meio natural em um mundo cultural. Dessa forma, a cultura é popular porque representa a produção humana, e, serve para manifestar saberes, explicar, refletir e anunciar fatos sociais. Importa considerar que não existe uma cultura de menor importância, mas sim, culturas diferentes manifestadas em momentos sociais e históricos distintos.

Da mesma forma, o conceito de infância foi construído historicamente, e, aqui ele será analisado sobre a luz da sociologia da infância, pois, assim como os autores Corsaro

(2002, 2005) e Sarmiento (2013), considera-se a criança sujeito de direitos e produtor de cultura. Os documentos oficiais que orientam e normatizam a organização das instituições para as crianças pequenas (0 a 5 anos de idade) trazem em seus textos marcos históricos e legais que aferem caráter educativo a esta modalidade de ensino, são eles: Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Sendo que, nas últimas décadas a Educação Infantil passa a ter fortalecimento entre o binômio cuidar e educar, considerado como algo indissociável.

A Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2013), traz em seu escopo um importante resgate histórico das tentativas legais que garantem a esta modalidade de ensino o direito de acesso às crianças, assim como, a garantia de práticas educativas que considerem a criança como sujeito produtor de cultura. Desta forma, o currículo para a Educação Infantil deveria ser constituído por experiências significativas para as crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) reforça este entendimento, e traz seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser contemplados nos currículos para esta modalidade. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Esse recente e importante marco legal para a Educação Infantil demonstra a necessidade de estabelecer uma prática educativa capaz de ouvir as crianças, valorizando seus saberes, rompendo com uma educação organizada nos moldes tradicionais, no qual somente o docente era o detentor do “saber”.

Da mesma forma que é preciso realizar uma retomada histórica sobre a constituição da Educação Infantil no Brasil, faz-se necessário compreender como o termo Cultura Popular começou a ser utilizado no Brasil no início dos anos 1960. Fávero (1983) descreve que tal termo já era, no entanto, empregado na Europa como forma de resistir à elitização cultural.

O movimento que emergiu no Brasil nesta década pretendia uma Educação Popular que contrapusesse a concepção de que, por ser popular, deveria ser aquela que pretendia tão somente a formação de trabalhadores em massa, com conhecimentos tácitos suficientes para que os trabalhadores operassem os maquinários. O movimento citado por Fávero (1983) pretendia valorizar a cultura de homens, mulheres e crianças populares e necessitaria ser ponto de partida para a construção de uma escola democrática e emancipatória.

Conforme Freire e Nogueira (2014), a Educação Popular que se pretendia era aquela que deveria organizar a escola de forma diferente, sendo esta capaz de romper com

o modo burguês de homogeneização dos saberes. Para tal, havia a necessidade de vincular a escola, seus saberes e culturas locais, a fim de articular com a realidade regional e nacional, com a intencionalidade de construir um processo educacional orgânico e dialógico (FREIRE, 2001). Defende o autor que um processo contrário a este é antidialógico, antiparticipativo e antirresponsabilidade (IBIDEM) pois é construído sem comunicação, é vertical, autoritário, coloca o estudante como objeto e não sujeito do processo de construção do conhecimento e este se constituirá como algo estranho a sua vida.

Já em 1959, Paulo Freire afirmava que “o grande problema de nossa educação atual [...] é o de sua inadequacidade com o clima cultural [...] É uma educação, em grande parte, ou quase toda, fora do tempo e superposta ao espaço ou aos espaços culturais” (FREIRE, 2001, p. 79).

Nos dias atuais, legalmente, assim como a cultura, a educação também corresponde a um direito universal. No caso da Educação Infantil, o acesso aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) foi conquistado com as lutas das mães trabalhadoras e de movimentos sociais, consolidados na Constituição Federal do Brasil de 1988.

No decorrer do século XX, no Brasil, as creches surgiram como atendimento assistencialista, para as camadas mais pobres, e escolarizante, para os filhos das camadas mais ricas. No entanto, em ambos, a criança não era compreendida como sujeito de direitos e nem era respeitada sua cultura.

As crianças, mesmo pequenas, são sujeitos produtores de cultura. Esse entendimento está descrito nas DCNEIs (BRASIL, 2013) e na BNCC (2017). Elas nascem em um meio cultural já posto e, através das interações com outras pessoas e com o meio, vão se apropriando desta cultura e ressignificando-a, na medida em que expressam a sua forma de ler o mundo. As brincadeiras infantis revelam importantes marcar culturais, pois, ao brincar a criança muitas vezes repete e imita a vida cotidiana, bem como reproduz brincadeiras tradicionais. O olhar atento ao universo infantil pode possibilitar aos docentes perceberem que as proposições educativas não ocorrem apartadas de uma prática social, mas enraizadas nela. Corsaro (2002) defende que a convivência entre os pares e com os adultos promove na criança não somente a apropriação de novos saberes, mas a reconstrução destes.

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 (BIDINOTTO, 2019, p. 36).

A instituição escolar, neste caso os CMEIS, como um dos responsáveis em aproximar a criança dos bens culturais e científicos produzidos pela humanidade, precisa considerar que, ao adentrar no ambiente educativo, a criança traz consigo a própria cultura, produzida e manifestada de forma singular. Acolher, compreender e perceber a cultura infantil é, de fato, um grande desafio, tendo em vista que a Educação Infantil ainda se encontra em reestruturação com a finalidade de uma construção de identidade pedagógica.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) esta etapa é descrita como aquela que se difere do Ensino Fundamental no que se refere à organização curricular. A especificidade demanda que os conhecimentos sejam organizados de forma a promover a autonomia infantil. A organização pedagógica para as crianças pequenas não pode ser concebida de maneira homogênea, uniformizada, mas sim, tecida com a participação infantil. Para Marques e Mendes (2012), o ambiente educacional, além de organizado, deve prever a legítima participação das crianças.

Para Corsaro (2005), o adulto precisa adentrar no universo infantil. A mediação do adulto é de extrema importância, pois, garante as interações entre crianças-crianças, crianças-mundo. Importa considerar que a imersão do adulto no universo infantil não deve ser aquela que se limita a dar comandos, a controlar, ou restringir a criança, mas sim, perceber e valorizar a cultura infantil. Corsaro (2005) destaca que as manifestações culturais infantis são percebidas nas singularidades dos movimentos das crianças.

Nessa senda da construção de um caminho de superação da educação bancária, a apropriação dos saberes e da cultura popular, por parte das crianças e docentes, pode permitir o desenvolvimento de um processo de transição de consciências. A transitividade crítica tem como caminho “a educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracterizando pela profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 2003, p. 69). O resultado ou o caminho em construção será pautado na concepção emancipatória, que pressupõe o diálogo entre as diferentes culturas populares nos currículos, sendo que o ponto de partida para a ampliação dos saberes. Arroyo (2018) destaca que não basta conhecer as diferentes culturas, mas considerá-las na tessitura dos currículos.

[...] 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).

No entanto, faz-se necessário compreender o que é Cultura Popular, uma vez que existe uma tendência em relegá-la a categoria de “menor valor”. As manifestações populares fazem parte do cotidiano escolar e estão de forma explícita ou não representadas nas práticas cotidianas. Da mesma forma, é preciso compreender a infância como um dos períodos da vida propício para desenvolvimento de ações que ampliem e valorizem os saberes populares.

Em certos contextos sociais, as culturas populares assumem modos de representações diferentes. Em dado momento histórico, a cultura popular é ressignificada ou mesmo apropriada e tratada como cultura de massa. Santos (1997) exemplifica estas mudanças nas manifestações culturais com a festividade do carnaval, pois, com uma única denominação, sua representação assume modos diferentes em contextos sociais distintos. Da mesma forma, revela-se, ao seu modo, instância de anúncio e denúncia de contextos sociais. Outras manifestações mantêm-se mais tradicionais, como a folia de reis, tradição passada de geração a geração, representada por homens, mulheres e crianças populares, assim como outras tantas manifestações espalhadas pelos estados brasileiros.

O encontro das distintas culturas e infâncias nas instituições educativas pode promover a desmistificação e apoiar a valorização dos saberes populares, no entanto, muitas vezes, as práticas educativas desconsideram ou relegam os saberes populares a um saber de menor valor. Sobretudo das crianças pequenas que compõe o universo da Educação Infantil. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) tragam em seu texto que a criança tem o direito de manifestar a sua cultura, na prática continuamos a vislumbrar *atividades* propostas pelo adulto. Tal cenário revela a profundidade dos modos transmissivos postos nos currículos escolares, perpassando pela educação da primeira infância e alcançando os cursos de formação de docentes.

Percepções das professoras participantes da pesquisa

Conforme anunciado na introdução deste artigo, foram apresentados aos docentes que aceitaram o desafio as questões suleadoras: a Cultura Popular e sua inserção no

cotidiano docente, com o intuito de discutir e analisar suas práticas educativas na Educação Infantil.

Porém, no decorrer dos diálogos com o grupo de docentes, estas primeiras questões norteadoras se transformaram em outras sete questões, as quais deram corpo à pesquisa, quais sejam: o que sabemos sobre cultura popular? O que percebemos como Cultura Popular dentro do CMEI? Qual o papel da escola e do professor? Quais as maiores dificuldades? Como podemos trazer as Culturas Populares para dentro da sala de aula? Como poderíamos trabalhar o conhecimento cultural das crianças e famílias com as quais trabalhamos nos CMEI? Como fazer a Cultura Popular permanecer presente em nossas práticas durante o ano letivo? Foram sendo construídas a partir de dúvidas de questões anteriores, assim assumindo a condução das problematizações e de novas descobertas.

Principiou por “cultura”. Nas discussões, as participantes se referiam à cultura como um processo externo às crianças e famílias, pois citavam: as famílias não aproximam as crianças de uma Cultura “de qualidade”, ficando presas àquelas oferecidas pela mídia. Grande parte das participantes trabalha 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. Outras, afirmavam que era difícil perceber a cultura existente no grupo de crianças, argumentando que as crianças têm dificuldade de se expressar e têm pouco vocabulário.

Diante dessa fragilidade em entender a cultura enquanto uma construção humana, a problematização foi reencaminhada como: “o que percebemos como Cultura Popular dentro dos Centros Municipais de Educação Infantil”?

Com esse novo redirecionamento da questão, as respostas se ampliaram e dados da realidade cultural local começaram a emergir, como o gosto das crianças, o gosto dos docentes se impondo ao gosto das crianças, as músicas veiculadas pela mídia, como o funk e brincadeiras violentas. Essa segunda questão começou a deixar o grupo mais participante, surgindo proposições e/ou questionamentos por parte do grupo de docentes como: “qual seria o papel da escola frente à disseminação cultural?” Do mesmo modo como surgiu o questionamento, surgiu a resposta por parte do grupo: “promover a diversidade cultural”. Começava a se constituir um processo de apropriação da pesquisa e de protagonismo na formação.

O processo de apropriação do conceito de cultura e do seu entendimento, como se expressava, levou os participantes a quererem conhecer ou reconhecer como os estudantes viviam, brincavam, moravam, enfim, o que lhes constituía.

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.

A compreensão das culturas das crianças, das suas manifestações e dos 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 ou ser indícios da manifestação da realidade de nossa sociedade, que tem se apresentado muito violenta. No entanto, não foi possível perceber ações que pudessem contrapor ou questionar o porquê dessas 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 vivem em um mundo protegido da pobreza, da desigualdade, da violência.

Com as provocações a cada encontro e com os feedbacks o grupo foi avançando na apropriação e aprofundamento dos conceitos e realizando articulações com suas práticas cotidianas. Em um determinado momento as docentes retomaram a discussão inicial e passaram a conceituá-las, como por exemplo:

- 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.

A questão inicial da pesquisa começava 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.

Com o avançar das discussões o processo de transividade crítica (FREIRE, 2003) foi assumindo novos contornos por meio de novas indagações feitas entre o grupo: Como romper com a cultura midiática que causa a invasão cultural? Como construir entre as crianças e entre as famílias uma transição cultural na direção da cooperação e de hábitos menos violentos? Como trazer as culturas populares para dentro da sala de aula? Entre os possíveis caminhos, foram apontados a possibilidade de desenvolver brincadeiras, momentos de roda de conversas, roda de histórias, músicas, festas, pesquisa, diálogos, reconhecimento de que a cultura é representação do realizado, que as crianças brincam o tempo todo, enquanto estão fazendo as atividades, que se apropriam e reinventam as brincadeiras que aprendem com os adultos. Portanto, o grupo foi se apropriando do espaço de pesquisa, problematizando, assumindo o protagonismo e propondo caminhos por meio da Cultura Popular para a Educação Infantil, como forma de ressignificar a prática pedagógica.

Paulo Freire (2016, p. 267) nos ajuda a entender esse processo de avanço na leitura da realidade, bem como na sua transformação, ao afirmar que “o fundamental na ação dialógica não é ‘desaderir’ os oprimidos de uma realidade mistificadora em que se acham divididos, para ‘aderí-los’ a outra”, mas proporcionar aos que se acham na situação de oprimidos a reconhecerem “o porquê e o como de sua aderência”, para que possam assumir a partir daí à práxis, a transformação da realidade injusta em que estão.

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 as 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.

Arroyo (2018) nos lembra que a diversidade cultural, que está implícita na cultura popular e nos conhecimentos populares, bem como a presença de outros sujeitos, traz

tensões para as escolas, uma vez que a afirmação da diversidade cultural passa a questionar o monopólio da “cultura única” e dos sujeitos únicos e legítimos. Nessa perspectiva, se meu foco é a cultura popular como dialogante com a Educação Infantil escolar, há um impasse que causa insegurança no planejar e no fazer pedagógico.

O conflito fica explícito na fala de um dos docentes, quando afirma que o currículo ficando muito livre, o professor corre o risco de trabalhar apenas com o que gosta. “E o professor tem que se policiar”. Aqui fica bem claro o quanto a liberdade passa a ser um problema quando os docentes estão acostumados com a ausência dela e com a presença das normas opressoras, conduzindo currículos, práticas pedagógicas e condutas.

Contraditoriamente, na Educação Infantil, enquanto os docentes se surpreendem com a presença e/ou possibilidade da liberdade e a estranham, o discurso e pretensa luta é para dar voz às crianças, aos seus interesses e sua forma de expressar seus saberes e aprendizagens.

Dentro das reflexões que continuaram a emergir nos grupos de discussões, outra questão importante levantada pelas professoras foi: “qual a forma para tratar a cultura local”? A resposta foi buscada no processo de pesquisa com as famílias e a maioria chegou a 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 criam cultura e, apropriando-se da cultura adulta, a recriam.

Outra descoberta do grupo foi da necessidade de achar um fio condutor entre a família e as atividades escolares, pois há necessidade de romper com a forma de comunicação tradicional, que se realiza por meio de eventos ou de chamamentos para solucionar algum problema com as crianças ou com o cotidiano do CMEI.

Nas discussões do grupo de docentes ficou evidente a necessidade do 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 relato de suas percepções de mudanças provocadas pelo processo de pesquisa.

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 dos textos estudados trouxe uma ideia para as professoras, sobre a forma de organizar a 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 concreta das

participantes, sobretudo daquelas que pesquisaram as crianças e as famílias, de modo a organizarem os dados coletados por elas, de forma sistemática, com o intuito de ampliar o conhecimento das e sobre as crianças.

Algumas participantes produziram propostas desse planejamento com a intenção de demonstrar as próprias organizações, e, de certa forma, contribuir para a resposta da questão inicial da 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. Nesse movimento, as docentes pesquisadas agiram na produção de respostas para suas indagações e ao mesmo tempo realizaram seu processo de formação continuada.

A essência das propostas construídas pelas docentes carregava a preocupação da escuta às famílias, como fonte principal de seus planejamentos e, conseqüente, mudança de suas práticas pedagógicas, antes centradas apenas na fria listagem de conteúdos. Evidenciaram o movimento que passaram a desenvolver em seus cotidianos como a roda de conversa, privilegiando as narrativas e histórias das crianças, momento em que a escuta atenta é instrumento metodológico e pedagógico muito importante.

Ao final do processo, era possível perceber a assunção das docentes como produtoras de cultura e como agentes capazes de reconhecer e potencializar as culturas infantis. Por meio de uma prática pedagógica em movimento de transformação, reconheceram a cultura popular como elo fundamental na organização do currículo e das práticas pedagógicas cotidianas. Mesmo que minimamente, as reflexões foram positivas para alimentar o diálogo entre professoras, oriundas de uma mesma rede de ensino, mas de espaços distintos. O exercício de uma prática de estudos e formação dialógica possibilitou o movimento de construção da conscientização dos sujeitos como partícipes do seu processo formativo e de suas responsabilidades com a realidade em que estão inseridos.

Considerações finais

Retomamos aqui o conceito freireano que permitiu dar vida às discussões realizadas na pesquisa e que possibilitaram a tessitura deste texto – o diálogo. Não há educação sem diálogo, como já afirmado anteriormente. Da mesma forma, não há pesquisa com e para professores que não seja uma prática dialógica. Muitas pesquisas

com docentes pretendem tão somente a anunciação de boas práticas ou a denúncia dos fazeres docentes. Da mesma forma, muitos cursos para professores são bancários e não dialógicos.

Costumeiramente esses sujeitos não são ouvidos, sobretudo nos cursos que almejam a sua formação. Normalmente, eles recebem os conteúdos prontos e muitas vezes esses conteúdos são apartados de suas realidades concretas. Atrelando-se, assim, ao caráter instrutivo e não construtivo. Dessa forma, é perfeitamente compreensível a resistência de alguns docentes nos primeiros encontros do grupo, uma vez que eles não têm o hábito de expor seus pensamentos, e muito menos refletir criticamente sobre as suas práticas cotidianas.

Um dos resultados desta pesquisa foi a percepção de que a pesquisa participante, como metodologia que abarca um método, além de promover um diálogo centrado no cotidiano, na realidade concreta e, portanto, na cultura local, provocou a ruptura ou a explicitação do desejo das docentes, por uma prática dialógica. Essas descobertas foram sendo tecidas no fazer e em conjunto, na medida em que as discussões sobre a temática central ampliavam o olhar dos pesquisados, sobre as suas concretudes pedagógicas, tornavam-se pesquisadores. E como tal, dialogavam com a teoria para alicerçar a mudança de práticas por elas percebidas como não coerentes com a anunciação de uma infância capaz de produzir cultura. Sendo assim, ao pesquisar, formaram-se, pois é preciso ir além de reconhecer que as práticas necessitam de mudanças, elas precisam ser efetivadas.

Nesse processo das discussões, foi ficando evidente a importância do exercício do diálogo com suas crianças, da necessária escuta cuidadosa e respeitosa. Assumindo assim, que das manifestações culturais das crianças emergem o ponto de partida dos planejamentos e das ações docentes.

O diálogo assume a centralidade do fazer docente, quer seja este, entre os pares, entre o adulto e a criança, entre a criança e o mundo, entre o adulto e os achados infantis, entre a teoria e a prática. Tal prática emancipatória pressupõe uma imersão do adulto no universo infantil, não como controlador dos seus movimentos e dos seus tempos, mas como partícipe e observador de suas representações culturais. O que se revela como um movimento cíclico, no qual a observação, a pesquisa e a proposição de ações tornar-se-ão no fazer docente, que passa a ser alicerçado na cultura popular anunciada pelas crianças.

O papel do formador é o de auxiliar na reflexão emancipatória. Dessa forma, novamente o diálogo constitui-se em um bom caminho formativo. As questões suleadoras representaram uma boa proposição de encaminhamento, pois, ao mesmo tempo em que disparavam as discussões, serviam de análise das mesmas, o que trazia aprofundamento das temáticas.

É importante destacar, também como achado desta pesquisa, o valor da pesquisa participante na formação docente, que assume um caráter provocador ao situar as docentes, ao mesmo tempo, nas problematizações de suas realidades em diálogo com os conhecimentos sistematizados, de modo a torná-las protagonistas de suas formações, bem como deixar presente a importância e a possibilidade da pesquisa.

Por fim, queremos enfatizar que as participantes da pesquisa evidenciaram que ao construírem um processo de apropriação e reconstrução de conceitos, como: cultura popular produzida pelas crianças, papel da escola e do professor, e estes na relação com a prática docente, produziram um processo de repensar e de realizar proposições para reinventar suas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

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.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed., 3. Reimp. Petrópolis: Vozes, 2018.

AVIZ, F. R. S.de. **O olhar da criança do campo sobrea 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.

BIDINOTTO, Tatiana da Silva. **A cultura popular ressignificando a vivência educativa na educação infantil**. – Curitiba, 2019.115 f.Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez2009&category. Acesso em: 10 jun. 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.

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 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, 1994, p. 51- 66.

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.

FAGUNDES, M. C. V; BRANDÃO, C. R. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana 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.

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 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.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**, São Paulo: Editora Cortez, 2001.

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

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.

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.

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.