



FUNDAÇÃO
VASCO VIEIRA
DE ALMEIDA



Com o apoio de:
FUNDAÇÃO
CALOUSTE
GULBENKIAN

PRÉMIO

Ana Maria Vieira de Almeida

HUMANISTA κ
CIDADÃ ↗
PEDAGOGA κ

2023 | 1ª EDIÇÃO
TRABALHO VENCEDOR

**A Criança, a Cidade e o Patrimônio no Âmbito
da Educação Infantil: Identidade Cultural,
Pertencimento e Participação**

JEANE COSTA AMARAL

**A CRIANÇA, A CIDADE E O PATRIMÔNIO NO ÂMBITO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE CULTURAL,
PERTENCIMENTO E PARTICIPAÇÃO**

Jeane Costa Amaral

2020





UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JEANE COSTA AMARAL

**A CRIANÇA, A CIDADE E O PATRIMÔNIO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE
CULTURAL, PERTENCIMENTO E PARTICIPAÇÃO**

<http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/7655>

Maceió
2020

JEANE COSTA AMARAL

**A CRIANÇA, A CIDADE E O PATRIMÔNIO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE
CULTURAL, PERTENCIMENTO E PARTICIPAÇÃO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Lenira Haddad
Coorientadora: Profa. Dra. Maria Assunção Folque

Maceió

2020

A RUA É DAS CRIANÇAS.....

Ninguém sabe andar na rua como as crianças. Para elas é sempre uma novidade, é uma constante festa transpor umbrais. Sair à rua é para elas muito mais do que sair à rua. Vão com o vento. Não vão a nenhum sítio determinado, não se defendem dos olhares das outras pessoas, e nem sequer, em dias escuros, a tempestade se reduz, como para a gente crescida, a um obstáculo que se opõe ao guarda-chuva. Abrem-se à aragem. Não projectam sobre as pedras, sobre as árvores, sobre as outras pessoas que passam, cuidados que não têm. Vão com a mãe à loja, mas apesar disso são sempre muito mais longe. E nem sequer sabem que são a alegria de quem as vê passar e desaparecer.

Ruy Belo, in *Imagens vindas das Ruas*

RESUMO

Essa pesquisa buscou compreender as dimensões teóricas e práticas que compõem uma proposta que relaciona Criança, Cidade e Patrimônio no âmbito da Educação Infantil (CCP_EI). O referencial teórico envolve autores que discutem os conceitos de cidade (LEFEBVRE, 2001), território (SANTOS, 1998, 2007,) identidade Cultural (HALL, 2006, 2014), experiência (LARROSA, 1994, 2014, 2017). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, configurada em um estudo exploratório a partir de uma abordagem multirreferencial. Buscou-se investigar como a educação infantil pode promover o sentimento de pertencimento, favorecendo a identidade cultural e a participação no território onde se vive. A pesquisa de campo realizou-se entre os anos de 2018 e 2019 junto a dois grupos de crianças de duas cidades históricas em países diferentes, com suas respectivas educadoras, a saber: um grupo de 24 crianças de idades heterogêneas entre 3 e 6 anos e uma educadora em um Jardim de Infância em **Évora, Portugal** e um grupo de 28 crianças de 4 e 5 anos e uma professora em duas escolas de Educação Infantil de **Penedo em Alagoas, Brasil**. Por meio da análise das experiências vividas nas aproximações nas duas cidades e dos dados produzidos foram elencadas as dimensões que compõem uma proposta na relação CCP_EI. A contribuição desse estudo situa-se na compreensão de que habitar a cidade por meio de experiências ricas de participação e ocupação contribuem para a significação e/ou ressignificação do patrimônio cultural pelas crianças e, conseqüentemente, a ampliação da sua identidade cultural e pertencimento local.

Palavras-chave: Criança; Cidade; Educação Infantil; Patrimônio Cultural; Participação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Brochura da Artista Plástica Susana Marques	53
Figura 2 – Criança, Cidade e Patrimônio, no âmbito da Educação Infantil	59
Figura 3 – Mapa de localização das cidades-membro da Rede Brasil das Cidades Educadoras	76
Figura 4 – Mapa de abrangência das iniciativas de Cidades Amigas da Criança do Unicef nos continentes mundiais	79
Figuras 5, 6, 7 – Educadora iniciando o Projeto Lá e Cá com as crianças; Registro dos encaminhamentos do Projeto elencados pelas crianças; e Registros do Projeto na parede da sala ..	111
Figuras 8, 9, 10 – Carta enviada às crianças no Brasil; Escolhendo fotos para construir postais; Crianças produzindo os postais	113
Figuras 11, 12, 13 – Crianças e Educadora levando a carta aos Correios; Criança contribuindo para montagem do álbum; Uma das páginas do álbum montado	113
Figura 14 – Capa dos questionários on-line enviados via um aplicativo de rede social para os coordenadores, professoras e auxiliares participantes da pesquisa.....	117
Figuras 15, 16, 17 – Criança de Penedo observando fotos de crianças de Évora; Carta enviada pelas crianças para Portugal; Crianças em Penedo no correio enviando a carta para Portugal	124
Figuras 18, 19 – Crianças de uma das turmas em Portugal; Carta enviada pelas crianças de Portugal	124
Figura 20 – Panfleto do Ciclo de Percursos e Conversas em Évora, Portugal	137
Figura 21 – Banquinho no Centro de Ciência Viva, na cidade de Estremoz, distrito de Évora, para as crianças pequenas acessarem os microscópios	142
Figura 22 – Parada em frente a um restaurante para apreciar a vitrine com as crianças.....	151
Figuras 23, 24 – Educadora mostrando a casa que fez parte de seus sonhos na infância	152
Figuras 25, 26 – Educadora contando a lendária história do Cavaleiro Geraldo Geraldes, o Sem-Pavor, no Museu de Évora; Educadora cumprimentando um idoso que passava pelo grupo	153
Figuras 27, 28 – Crianças cantando ao avistar o cavalo; Educadora e crianças vendo a cidade do alto.....	154
Figuras 29, 30 – Educadora apontando para a Grua, todas as crianças olham; Educadora aponta para o alto do prédio e o José Pedro para as mesas e cadeiras da Praça do Giraldo	155

Figuras 31, 32, 33 – Tomás (4 anos) tirando fotos das Ruas de Pedras; Foto captada por Tomás (4 anos) das ruas de pedra de Évora; Crianças escolhendo as fotos que seriam enviadas para o Brasil	157
Figura 34 – Margarida (3 anos), Mariana M. (4 anos) e Mariana C. (4 anos) tirando fotos de símbolos do patrimônio da cidade (Templo Romano, Igreja do Salvador e Chafariz da Praça do Giraldo)	158
Figuras 35, 36, 37– Crianças explorando a textura do Templo Romano, em Évora.....	159
Figuras 38, 39 – Contador de água nas ruas de Évora; Luminária nas ruas de Évora/ Portão de um casarão de Évora	160
Figuras 40, 41, 42 – Estátua da Biblioteca de Évora; Janela com vasilhas de plantas em uma rua de Évora; Pedro Silva (6 anos) tirando foto do bueiro, em uma rua em Évora	160
Figuras 43, 44 – Tomás (3 anos) tirando a foto da Janela; Júnior (3 anos) tirando a foto do carro	161
Figuras 45, 46 – Foto da “ <i>mota dourada</i> ” (Pedro Silva, 6 anos); Foto do “ <i>pneu de estrelinha</i> ” (Maria Guadalupe, 4 anos)	161
Figuras 47, 48, 49 – Educadora e crianças apreciando a vitrine de capotes; Educadora e crianças apreciando a vitrine com objetos de cortiça; Maria Guadalupe (4 anos) fotografando um pedaço de cortiça na calçada	162
Figuras 50, 51, 52 – Cartazes encontrados na cidade e fotografados pelas crianças	162
Figuras 53, 54 – Crianças tirando fotos do Luís; Reencontro com o Luís em outro ponto da cidade.....	165
Figuras 55, 56, 57 – Crianças observando um pedreiro que quebrava a parede; Armador da árvore de Natal explicando seu trabalho para as crianças; Encontro com o pintor em rua próxima ao Jardim de Infância.....	167
Figuras 58, 59 – Outro encontro com o pintor em outra rua da cidade; Gustavo (5 anos) acenando para trabalhador em cima do telhado da Biblioteca Pública de Évora	167
Figuras 60, 61, 62 – Vicente e seu “corta-cabelo”; A alegria de Guilherme ao encontrar o amigo motorista de ônibus; O encontro de Guilherme com sua mãe	168
Figuras 63, 64 – O lojista da loja de selaria aguardando a passagem das crianças; O entusiasmo de um morador ao ser fotografado por uma criança	169
Figuras 65, 66 – Um momento de conversação com uma turista brasileira; Encontro das crianças com um grupo de turistas asiáticos	169
Figura 67 – Crianças apreciando uma violonista tocando nas ruas de Évora	170
Figuras 68, 69 – Trabalhadores colocando barricadas na calçada; Crianças atravessam a passarela enquanto cantam: <i>Carros maus, carros maus</i>	172

Figura 70 – Sequência do encontro das crianças com a carrinha (Van) em cima da passadeira (faixa de pedestre)	173
Figura 71 – Jornal Diário do Sul, Portugal, notícia de primeira página, 23/9/2014	174
Figura 72 – Crianças em visita à Exposição de Arte Jovem – Inatel, Évora, 2018	176
Figuras 73, 74 – Estudantes do Mestrado Pré-Escolar, em visita guiada na Fundação Eugénio de Almeida; Estudantes do Mestrado Pré-Escolar, em mediação artístico-educacional com as crianças	178
Figuras 75, 76 – Margarida (3anos) tirando fotos dos escombros da construção; Foto captada – olhar revelado de Margarida (3 anos)	180
Figura 77 – Apreciação das crianças a uma instalação no Museu de Évora	181
Figuras 78, 79 – Tomás Silva (3 anos) mexendo no cavalo; Crianças tocando nas colunas.....	182
Figuras 80, 81 – Gustavo (5 anos) olhando para dentro de um buraco no coreto do jardim; Gustavo (5 anos) experimentando “Tremoço” na barraca do mercado público	182
Figuras 82, 83, 84 – Vento varrendo a rua (Largo do Templo Romano); David (6 anos) fotografando escultura; Jardineira sorrindo da expressão usada por David	184
Figuras 85, 86 – Maria Guadalupe (4 anos) fotografando uma instalação no Jardim Público; Martin (3 anos) e Maria Madalena fotografando uma instalação no Jardim Público	199
Figura 87 – Crianças subindo escada que fica ao lado do Centro Infantil Irene Lisboa	185
Figura 88 – Crianças e educadoras observando a subida de telhas por meio de um guindaste, para a Reforma da Biblioteca de Évora	187
Figura 89 – Gráfico dos profissionais que afirmam fazer visitas ou frequentar, na cidade, espaços públicos, praças, centro histórico ou outros locais mais afastados da instituição com as crianças da educação infantil que frequentam a rede municipal de Penedo.....	194
Figura 90 – Cartazes e murais sobre a cidade de Penedo encontrados nas creches e turmas de Educação Infantil, nas escolas visitadas	201
Figura 91 – Quadro do artista plástico Joan Barros doado a uma instituição municipal de Educação Infantil de Penedo	203
Figura 92 – Vereadora da Educação da Câmara de Évora em reunião com a equipe técnica da Semed de Penedo	208
Figura 93 – Reunião da equipe técnica da Semed, em visita a uma das instituições de educação de infância em Évora, Portugal	209
Figuras 94, 95 – Crianças plantando suculentas em um jardim no centro histórico de Évora; Bebês explorando o Museu de Évora	212

Figuras 96, 97 – Crianças em discussão sobre a raiz de uma árvore, ao lado da Igreja da Sé; Crianças encontrando uma Careta de Pedra nas ruas de Évora	214
Figuras 98, 99 – Crianças descendo escada íngreme no retorno da fonte d’água; Crianças percorrendo as vizinhanças da escola na tradição do “Pão por Deus”	215
Figura 100 – Professoras e técnicas no Colégio do Espírito Santo (Sede da Universidade de Évora, Portugal)	217
Figura 101 – Professoras e técnicas em visita à Oficina da Criança em Montemor-o-Novo, Portugal	218
Figuras 102, 103 – Momento de confraternização entre professoras e crianças, na Oficina de Música; Professoras e crianças em momento da contação de histórias, dentro do Museu de Évora	220
Figura 104 – Professores da Universidade de Évora do Departamento de Educação, educadoras das creches e jardins de infância cooperantes e as professoras brasileiras em trocas de saberes de músicas e brincadeiras populares.....	221
Figura 105 – Apresentação do Grupo Cultural de Cante Alentejano	222
Figura 106 – Fachada, quintal, placa de identificação e placas para avisar das saídas à rua do jardim da infância da freguesia da Graça do Divor, Évora	223
Figuras 107, 108, 109 – Crianças andando de mãos dadas nas ruas; Professora tomando banho de rio com as crianças; Professora e crianças identificando placas de trânsito na rua.	249
Figura 110 – O encontro na feira com a boneca Poderosa.....	237
Figura 111 – Um morador do centro histórico observando as crianças da janela de sua residência .	238
Figura 112 – As crianças desenhando na rua, observadas pelas pessoas que passavam	239
Figura 113 – Crianças em uso do espaço da sorveteria no centro da cidade	240
Figuras 114, 115 – Janela admirada por Vitória; A professora apresentando a graviola para as crianças	242
Figuras 116, 117, 118 – Crianças investigando um buraco no muro; Tocando na textura das pedras no muro; Crianças investigando uma borboleta com a asa quebrada, na calçada	243
Figuras 119, 120, 121 – Momento que as crianças acharam o <i>QR Code</i> ; Professora fazendo a leitura do <i>QR Code</i> ; Encontro com o criador de abelhas	246
Figuras 122, 123, 124 – Adentrando o jardim; Observando as caixas de abelhas 1; Observando as caixas de abelha 2	246
Figuras 125, 126, 127 – Observando o bairro Barro Vermelho do alto da escadaria 1; Observando o bairro Barro Vermelho do alto da escadaria 2; Em frente ao curral de cabras.....	246

Figuras 128, 129, 130 – Identificando o prédio da escola; Observando o prédio da escola de outro ângulo; Observando o pequeno rochedo com o nome Penedo	247
Figuras 131, 132, 133, 134 – Atravessando a Praça Jácome Calheiros; Primeira vista do rio na Praça de Nadir Athayde; Acomodando-se nas escadarias; Momento de silêncio	251
Figuras 135, 136, 137 – Entrando na Igreja; Retornando para a escola; Pôr do sol visto da escola	251
Figuras 138, 139, 140 – Crianças desenhando a Casa do Patrimônio, em Penedo; Desenho da criança Yasmin (6 anos); Desenho da criança Maria Vitória (6 anos)	277
Figura 141 – Crianças da pesquisa assistindo à apresentação do Guerreiro Treme Terra, no Dia da Comemoração do Folclore, ao lado do Teatro Municipal 7 de Setembro	263
Figuras 142, 143 – Crianças apreciando a barraca de artigos de palha, na feira de Dona Neide da Banana; Sapateiro na feira consertando a sapatilha de Maria Vitória (6 anos)	264
Figuras 144, 145, 146, 147 – Crianças apreciando uma carranca; Brinquedos adquiridos na loja de artesanato; Crianças de Évora brincando com as carrancas enviadas; Crianças de Penedo experimentando o Rói- Rói.....	266
Figura 148 – Crianças sentadas na calçada cantando com um músico popular	267
Figuras 149, 150, 151 – Crianças visualizando a exposição de fotos; Crianças se juntando na escadaria; Crianças atentas ao ensaio	269
Figuras 152, 153, 154 – Crianças adentrando o teatro; Diretor do espetáculo conversando com as crianças; Crianças assistindo ao ensaio	269
Figura 155 – Crianças analisando o banner com os modos de fazer agrícola do povoado Cerquinhas das Laranjas.....	273

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Profissionais que afirmam já terem realizado algum trabalho específico sobre a condição de Penedo como Patrimônio Histórico na instituição de Educação Infantil.....	198
Tabela 2 – Profissionais da Educação Infantil do município de Penedo que afirmam incluir temas do patrimônio imaterial de Penedo no seu planejamento com e para as crianças	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grupo de crianças do Centro Infantil Irene Lisboa distribuído por idades.....	109
Quadro 2 – Distribuição das crianças do grupo para as saídas em Évora.	112
Quadro 3 – Grupo de crianças da Emeb Cândido Toledo (povoado Peixoto).....	121
Quadro 4 – Grupo de crianças da Emeb Prof. Arlindo Ferreira de Moraes (povoado do Campo Redondo)	121
Quadro 5 – Desenho do percurso trilhado na pesquisa	126
Quadro 6 – Respostas dos coordenadores pedagógicos e das professoras sobre locais próximos da instituição que costumam levar às crianças	193
Quadro 7 – Facilidades e dificuldades apontadas para a realização das saídas das crianças para locais mais afastados da instituição	196
Quadro 8 – Atividades descritas pelos profissionais da Educação Infantil Municipal de Penedo realizadas com as crianças a respeito do Patrimônio Histórico e Cultural da cidade.....	198
Quadro 9 – Distribuição das professoras penedenses nas creches/jardins de infância de Évora	211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
APA	Arquivo Público de Alagoas
CAC	Cidades Amigas das Crianças
CAI	Centro de Atividade Infantil de Évora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Ciclo da Educação Básica
CENDREV	Centro Dramático de Évora
CCP_EI	Criança, Cidade, Patrimônio no âmbito da Educação Infantil
CDC	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança
CME	Câmara Municipal de Évora
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DRCA	Direção Regional de Cultura do Alentejo
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
GNR	Guarda Nacional Republicana
GPEIDH	Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Desenvolvimento Humano
GRUPEGI	Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESC	Grupo de pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPSS	Instituições Privadas de Solidariedade Social
INRC	Inventário Nacional de Referências Culturais

IRS	Imposto Sobre Rendimento de Pessoas Singulares
MEM	Movimento Escola Moderna Portuguesa
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de Portugal
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMEP	Organização Mundial da Educação Pré-Escolar
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCU	Plataforma para Centros Urbanos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRPC	Programa de Residência Pedagógica e Cultural
QR CODE	<i>Quick Response</i> , em inglês (resposta rápida em código, em português)
RC	Reunião do Conselho
REBRACE	Rede Brasileira de Cidades Educadoras
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
UÉ	Universidade de Évora
UFES	Universidade Federal do Espírito Santos
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 DESPERTAR CALEIDOSCÓPICO	19
2 ENTRELACANDO OS CONCEITOS ENTRE CRIANÇA, CIDADE, IDENTIDADE CULTURAL, PERTENCIMENTO, PARTICIPAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL	27
2.1 CRIANÇA, INFÂNCIA(S) E CIDADE COMO DIREITO	28
2.2 O DIREITO À CIDADE E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	32
2.3 CIDADE, TERRITÓRIO, IDENTIDADE CULTURAL E PERTENCIMENTO A PARTIR DA INFÂNCIA.....	41
2.4 O “EXPERIENCIAR” COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA HABITAR O TERRITÓRIO COM AS CRIANÇAS	49
3 CRIANÇA, INFÂNCIA E CIDADE: DISCUSSÕES E PERSPECTIVAS ATUAIS	61
3.1 PERSPECTIVA CIENTÍFICA: INFÂNCIA E CIDADE COMO UM CAMPO DE ESTUDOS EM DESENVOLVIMENTO.....	62
3.2 PERSPECTIVA POLÍTICA: PROPOSTAS DE POLÍTICAS AMPLIADAS DE INTERSETORIALIDADE QUE BUSCAM A INTEGRAÇÃO ENTRE CRIANÇA, INFÂNCIA E CIDADE	71
3.2.1 Cidade Educadora	71
3.2.2 As cidades amigas das crianças	77
3.2.3 Cidade das crianças: a experiência proposta por Francesco Tonucci	82
3.3 PERSPECTIVA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS ENTRE CRIANÇA, CIDADE, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO INFANTIL	84
3.3.1 Conceito de patrimônio a partir de uma perspectiva crítica	84
3.3.2 Educação Patrimonial proposta pelo IPHAN	87
3.3.3 Reggio Emilia: abordagem pedagógica na Educação Infantil em parceria com a cidade e comunidade local	99
3.3.4 Habitar a cidade com as crianças: a experiência exitosa em Évora-Portugal por meio do Projeto Construir a Sustentabilidade a partir da Infância e do Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM)	94
4 CAMINHOS TRILHADOS NA BUSCA PELA COMPREENSÃO DA RELAÇÃO CRIANÇA, CIDADE, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO INFANTIL: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	101
4.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO, PARTÍCIPES E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	104
4.1.2 Segunda aproximação: Penedo, Alagoas	115

4.1.2.1 Participação no diagnóstico da rede municipal de educação infantil de Penedo: A criança, a cidade e o patrimônio cultural	115
4.1.2.2 Programa de Residência Pedagógica e Cultural em Évora, Portugal	117
4.1.2.3 Imersão nas escolas de educação infantil de Penedo, Alagoas	120
4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS DO PERCURSO TRILHADO	125
5 UM OLHAR ALARGADO SOBRE A PRESENÇA DA CRIANÇA NA CIDADE: OESTÁGIO DOUTORAL NA “UNIVERCIDADE” DE ÉVORA, PORTUGAL	145
5.1 A VIVÊNCIA NA CIDADE DE ÉVORA, PORTUGAL	146
5.2 OS ESTUDOS NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA	137
5.3 A “INTEIREZA” DE ESTAR NA/PELA A CIDADE: O QUE NOS DIZEM OS PERCURSOS REALIZADOS COM AS CRIANÇAS E SUAS EDUCADORAS EM ÉVORA	145
5.3.1 O papel das instituições e dos potenciais atores envolvidos na relação CCP_EI...161	
5.3.2 Aventurar-se pela cidade com as crianças: o papel do educador da infância	150
5.3.3 A relação das crianças com o patrimônio cultural e a “arquitetura” da cidade.....	156
5.3.4 A cidade são as pessoas: a visibilidade das crianças e os encontros nos percursos na/pela cidade	163
5.3.5 Exercícios de cidadania pela cidade: a participação como prática vivida no cotidiano da cidade	171
5.3.6 Os espaços culturais da cidade e a apropriação das crianças: organização, adequação e a importância dos mediadores ou agentes culturais.....	175
5.3.7 As descobertas, os riscos, os imprevistos e as incomensuráveis possibilidades estéticas na/da cidade a partir do olhar das crianças	179
6 UM OLHAR EM DIÁLOGO: INVESTIGANDO AS PRÁTICAS E AS POTENCIALIDADES DA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇA, CIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL EM PENEDO – ALAGOAS	189
6.1 A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PENEDO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS QUE ENVOLVEM A TEMÁTICA DA RELAÇÃO CRIANÇA, CIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL	192
6.2 “QUE NÓS POSSAMOS SER MURALHAS”: AS POTENCIALIDADES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E CULTURAL COMO UM PROCESSO DE REFLEXÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA EXPERIÊNCIA DE ALTERIDADE	206
6.2.1 Vivências da equipe técnica da Semed de Penedo, em Évora	207
6.2.2 Vivências das professoras nas creches e jardins de infância, em Évora	210

6.2.3 Vivências nas oficinas, visitas e outras atividades culturais	216
6.3 A “INTEIREZA” DE ESTAR NA/PELA A CIDADE: O QUE NOS DIZEM OS PERCURSOS REALIZADOS COM AS CRIANÇAS E SUA PROFESSORA EM PENEDO	226
6.3.1 O papel das instituições e dos potenciais atores envolvidos na relação CCP_EI	244
6.3.2 Aventurar-se pela cidade com as crianças: o papel da professora de educação infantil	2277
6.3.3 Exercícios de cidadania pela cidade: a participação como prática vivida no cotidiano da cidade	233
6.3.4 A visibilidade das crianças nos percursos realizados e a relação com as pessoas no espaço urbano da cidade	236
6.3.5 As descobertas, os riscos, e as incomensuráveis possibilidades estéticas na/da cidade a partir do olhar das crianças	241
6.3.6 Os espaços culturais da cidade e a apropriação das crianças: organização, adequação e a importância dos agentes culturais	252
6.3.7 A força da cultura e a necessária valorização da identidade cultural pautada no vivenciar do território	262
ENTRELAÇANDO OS OLHARES, TECENDO CONSIDERAÇÕES E DELINEANDO PERSPECTIVAS	276
REFERÊNCIAS	292
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Projeto Lá e Cá – Correspondência entre Crianças de Évora, Portugal e Feira de Santana, Bahia, Brasil	304
APÊNDICE B – Saídas na/pela Cidade de Évora, Portugal com Crianças e Educadoras do Centro Infantil Irene Lisboa	309
APÊNDICE C – Questionário Aplicado aos Profissionais da Rede Pública Municipal da Cidade de Penedo no Diagnóstico Realizado pelo Projeto: A Criança, A Cidade e o Patrimônio: Diálogo entre os Saberes e Fazeres da Comunidade Penedense e Eboreense na Parte Específica Referente à Relação Criança e Cidade e Patrimônio Cultural	314
APÊNDICE D – Projeto “A Cidade de Penedo” Saídas e Incursões na/pela Cidade de Penedo Desenvolvido com as Crianças da Emeb Prof. Arlindo Ferreira de Moraes (Grupo Dentro do Centro Histórico) – Análise dos Dados – Apreensões e Percepções	316
APÊNDICE E – Projeto “A Cidade de Penedo”: Saídas e Incursões na/pela Cidade de Penedo Realizadas com as Crianças do Emeb Cândido Toledo (Grupo Do Povoado Peixoto) – Análise dos Dados – Apreensões e Percepções	323

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Professora que Participou do Momento de Saídas com as Crianças na Cidade de Penedo, Alagoas	325
APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Coordenadora Técnica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Penedo, Alagoas	328
APÊNDICE H – Apreensões e Percepções das Saídas com as Educadoras e Crianças em Évora – Construção das Dimensões Oriundas das Análises a Partir das Questões da Pesquisa ...	330
APÊNDICE I – Apreensões e Percepções das Saídas com a Professora e Crianças em Penedo, Alagoas, Brasil – Construção das Dimensões Oriundas das Análises a Partir das Questões da Pesquisa.....	336
ANEXOS	
ANEXO A – Cartaz do Programa de Residência Pedagógica e Cultural em Évora, Portugal.....	346
ANEXO B – Programação do Programa da Residência Pedagógica e Cultural (PRPC) em Évora, Portugal – Outubro e Novembro de 2019	347
ANEXO C – Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa.....	349
ANEXO D – Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Penedo, Alagoas.....	353

1 DESPERTAR CALEIDOSCÓPICO

Começo esta introdução nominando-a de “Despertar caleidoscópico”, influenciada por outras leituras realizadas para a construção deste trabalho, uma música em especial¹ e por essa expressão refletir a minha busca para chegar à temática desta tese de doutorado. *Caleidoscópio*² significa: 1 – aparelho de física, para obter imagens em espelhos inclinados e que, a cada momento, apresenta combinações variadas e interessantes; 2 – conjunto de coisas que se sucedem, mudando. Reconheço no significado desse aparelho da física as características que conduziram a busca pelo objeto da pesquisa, ou seja, combinações variadas e acontecimentos que mudaram e se sucederam ao longo da minha jornada acadêmica e profissional e que me conduziram para o olhar no que diz respeito ao objeto desta pesquisa: a relação criança, cidade e patrimônio no âmbito da educação infantil (CCP_EI).

Atuo na educação infantil desde 1998, resultando duas décadas imersas nessa área, como professora, coordenadora pedagógica e formadora. A minha maior vivência é na prática pedagógica, na ação com crianças, professoras³ e profissionais da Educação Básica. Assim, depois de muito tempo no magistério, com ações empíricas nas creches e pré-escolas, nas quais orgulhosamente atuei, decidi enveredar-me na pesquisa acadêmica, a fim de encontrar respostas aos questionamentos sobrepostos no dia a dia.

Implicada com o fazer pedagógico na educação infantil, muitas temáticas perpassaram os meus estudos. Ingressei no Mestrado em 2013, com o intuito de ouvir as crianças, desejo alimentado por muitas histórias vivenciadas no dia a dia da creche e o meu olhar mais atento a elas. Ouvir crianças sobre o trabalho docente da professora de creche foi a temática da pesquisa de Mestrado, desenvolvida entre 2013 e 2014, em uma Creche Municipal em Aracaju – SE, intitulada: *Práticas de cuidados/educação na creche: o que dizem as crianças sobre a atuação de suas educadoras?* (AMARAL, 2015). Os resultados apontaram um cenário controverso entre o estabelecido nas legislações e as práticas de cuidar/educar desempenhadas pelas educadoras e relatadas pelas crianças. A escuta das crianças gerou muitos dados que, inicialmente, me indicavam a necessidade de maior aprofundamento, ouvindo professoras de creches. Com esse objetivo, ingressei no doutorado, em 2016.

¹ Caleidoscópio. Paralamas do sucesso. Composição: Hebert Vianna. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7lclpvxIFWU>>.

² Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/caleidoscopio>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

³ Optei pela utilização de *professora* do genérico feminino, para me referir aos docentes que atuam na Educação Infantil no Brasil. Apesar de reconhecer que tem crescido o número de homens no corpo docente da Educação Infantil, esse ainda se mantém majoritariamente feminino.

Todavia, a mudança caleidoscópica que me fez mudar de objeto e passar a investigar essa temática ocorreu quando o Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH), o qual integro desde 2016, coordenado pela minha orientadora professora Lenira Haddad, iniciou o Projeto de Pesquisa e Extensão denominado: A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres da comunidade penedense e eborense, no ano de 2018, em parceria com o município de Penedo, Alagoas..

Trata-se de um programa interdisciplinar e interinstitucional desenvolvido em parceria com a Universidade de Évora, que conta com auxílio financeiro da Prefeitura Municipal de Penedo. Uma carta de intenções firmada entre seis parceiros do Programa – Câmara Municipal de Évora (CME), Direção Regional de Cultura do Alentejo (DRCA), Universidade de Évora (UÉ), Prefeitura Municipal de Penedo, Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Alagoas – estabeleceu o principal objetivo do projeto: estreitar os laços entre duas cidades que tiveram seu patrimônio tombado (Évora, pela Unesco; e Penedo, pelo IPHAN) e se preocupam com a educação e a cultura das novas gerações, valorizando tradições, costumes, saberes e fazeres locais.

A cidade histórica de Penedo, Alagoas, é a sede do projeto, o qual, no âmbito da pesquisa e extensão, prevê quatro linhas de ação: (1) a criança, a cidade e a educação infantil; (2) criação e produção de uma linha de mobiliário infantil; (3) as artes, a cidade e o patrimônio; e (4) intercâmbio educacional e artístico entre Penedo, Alagoas (Brasil) e Évora (Portugal).

A primeira, **a criança, a cidade e a educação infantil**, visa qualificar a rede municipal de educação infantil de Penedo, por meio de formação de professores e ações pontuais de intervenção, incluindo a melhoria da qualidade dos espaços das creches e pré-escolas, a elaboração de orientação curricular para a rede de educação infantil do município e a promoção de eventos. A segunda, **criação e produção de uma linha de mobiliário infantil**, intenciona a criação de uma linha de mobiliário, brinquedos infantis e material lúdico para as áreas internas e externas das instituições de educação infantil de Penedo e o incentivo à criação de uma cooperativa de construção desses materiais com recursos humanos locais e regionais. A terceira, **as artes, a cidade e o patrimônio**, objetiva dar visibilidade e potencializar as estruturas, os equipamentos culturais e as práticas artesanais, artísticas e culturais que já existem e fazer uso dos espaços patrimoniais públicos ocupando os locais disponíveis. Por fim, a última linha de ação, **intercâmbio educacional e artístico entre Penedo, Alagoas (Brasil) e Évora (Portugal)**, visa estabelecer condições de cooperação mútua e de desenvolvimento de ações entre os dois municípios, nas áreas de Educação, Cultura e Patrimônio.

Minha tese se insere na linha um, uma vez que colabora para qualificar a rede municipal de educação infantil de Penedo, mas faz forte interlocução com a linha três, à medida que concebe o patrimônio cultural (material, imaterial e natural) como um recurso imprescindível para a educação da criança, a formação dos profissionais e a integração no currículo, assim como as interações e os diálogos com as famílias e comunidades em geral. A pesquisa também dialoga com a linha quatro, pois tem a cidade de Évora como referência e fonte de inspiração. As experiências realizadas em alguns Jardins de Infância em Évora, propiciam que as crianças vivenciem a cidade de maneira cultural, artística e exploratória, apropriando-se dos espaços e ruas, observando e intervindo com a ajuda dos adultos, percebendo que os equipamentos (museus, igrejas, monumentos, praças, ruas etc.) lhes pertencem e que devem sofrer intervenções e direcionamentos participativos e conjuntos, em prol da comunidade, com vista a uma sustentabilidade local necessária à construção de uma democracia mais participativa (FOLQUE et al., 2017).

Voltando ao caleidoscópio, a perspectiva de integrar esse projeto me instigou a lembrar as minhas vivências anteriores ligadas à cidade e à criança. A mais impactante foi a visita de estudo a Reggio Emilia, na Itália⁴, em maio de 2012, onde tive oportunidade de visitar algumas escolas da infância e participar do grupo de estudos da América Latina, Portugal e Espanha – *The Reggio Emilia Approach to Education*. Nessa formação foi possível perceber como a cidade estava articulada com as crianças, pela visibilidade da presença delas na cidade, tanto em painéis expostos com obras de artes produzidas pelas crianças em lugares públicos quanto em exposições específicas para elas, e também na possibilidade de vê-las andando pela cidade em passeios com as educadoras. Lembro-me da apresentação de um projeto de horta infantil, construído em uma das escolas da infância, quando o prefeito da cidade foi convidado para a inauguração, ele compareceu para apreciar e apoiar o trabalho das crianças.

De maneira mais prática e efetiva, nessas duas décadas trabalhando na educação infantil, essa questão da relação da criança com a cidade nunca foi uma tônica nas minhas ações e formações voltadas às crianças e professoras com as quais já trabalhei. Entretanto, esse é um tema recorrente e pertinente em face do papel das instituições de educação infantil, em relação às crianças. É sufocante percebermos como algumas crianças estão confinadas em casas, prédios, condomínios, salas de aulas, escolas, creches, enfim, invisibilizadas em espaços fechados, diminuindo, cada vez mais, as possibilidades interativas em espaços públicos e coletivos. Como também outras crianças,

⁴ Reggio Emilia é uma cidade de 167 mil habitantes, situada na região de Emilia-Romagna, no nordeste da Itália. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação no mundo (*NEWSWEEK*, 2 de dezembro de 1991). Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emilia (EDWARDS et al., 2016).

em suas diferentes infâncias, não têm acesso aos bens públicos e patrimônios culturais disponíveis, por questões sociais e culturais que impossibilitam essa ocupação e participação.

A temática da relação criança e cidade se fez mais presente em mim, a partir da minha saída da cidade de Feira de Santana, no interior da Bahia, para morar em uma capital, em outro estado próximo, em Aracaju, Sergipe, quando da realização do curso de Mestrado. Aracaju é uma cidade litorânea, com todos os problemas de uma cidade grande, com mais de 500 mil habitantes, mas sua infraestrutura, no que diz respeito a espaços públicos voltados para as crianças, oferece inúmeras possibilidades para a presença da criança usufruindo a cidade, com parques naturais ou construídos. Inclusive, em plena orla marítima há um local, com diversos brinquedos, denominado “Mundo da criança”. Esse foi um esforço da política pública local, que planejou com intencionalidade a criação de espaços públicos para as famílias, mais especificamente para as crianças, em um dos recentes mandatos.

Contudo, esses espaços estão localizados em áreas consideradas mais nobres, longe do subúrbio, o que dificulta a presença de “todas” as crianças. Uma história vivenciada por mim com a filha de uma manicure me propiciou perceber o quanto é complexa essa questão de entendimento da cidade como pertencimento para a criança. A filha da minha manicure, que costumava frequentar a minha casa e acabamos nos tornando amigas, ela, com seis anos, um dia me relatou que havia viajado para a praia e que foi incrível, que ela nunca tinha estado lá. Imaginei que a mãe havia feito uma viagem longa e que tinha levado a criança realmente a uma praia distante, mas ao perguntar para a mãe da criança, ela disse que foi à orla da cidade de carro com um amigo e que tinha levado a filha. Para a criança, lá era um outro lugar, não a sua cidade, pois o seu mundo cultural estava restrito às ruas do seu bairro, que se localizava no subúrbio.

Culturalmente, em relação ao contato mais próximo com sua cidade e suas possibilidades, essa criança está condicionada a vivências geográficas em âmbito circunscrito à sua residência, que também podem ser ricas de possibilidades, mas com acesso restrito a outros territórios culturais da cidade. Pereira (2016, p. 48), em um texto denominado *Infância e Cultura*, em que a autora busca compreender as relações entre a experiência da infância e a cultura, afirma que “A cultura é ao mesmo tempo o mundo que se apresenta para nós e a forma como esse mundo nos diz quem somos nós”. Ampliar a presença e a participação da criança em todos os espaços da cidade é também ampliar suas possibilidades de exploração desse mundo que se apresenta, de outras vivências culturais.

A partir das minhas experiências e dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa, por meio do Projeto de Pesquisa e Extensão: *A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e*

fazeres da comunidade penedense e eborense, levantei alguns desafios que traduzem a problemática quanto ao objeto de estudo da relação CCP_EI: a) confinamento das crianças em espaços fechados condicionados e controlados, na sociedade atual; b) afastamento das crianças do espaço público, dificultando o exercício da cidadania; c) necessidade de espaços de intergeracionalidade e de (re)construção da cultura; d) uma educação afastada da vida, da cultura e desprovida de sentido social; e) a (re)significação e do patrimônio histórico cultural (patrimônio material, imaterial e natural) .

Diante desses desafios, trago as seguintes questões: Como as cidades têm se apresentado para as crianças? Que práticas culturais ocorrem na cidade, que acolhem as crianças e oportunizam que elas se apropriem das cidades e não se sintam segregadas e distantes? Em que medida os espaços nos dizem “quem somos nós”? Como podemos favorecer a inserção das crianças não apenas como consumidores da cidade, mas também como sujeitos interventores daquela cultura local? E, por fim, como problemática central da pesquisa: Como a educação infantil pode, junto com professoras e as crianças, construir a ideia de pertencimento, favorecendo a identidade cultural e a participação no território onde se vive? Promover, junto com as crianças, a interação com o entorno, valorizando as manifestações culturais e promovendo a integração intrageracional em espaços públicos está implicado em dois artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2009)

Art. 3.º O currículo da 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, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4.º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

O objetivo geral desta tese é compreender as dimensões teóricas e práticas que compõem uma proposta que relaciona Criança, Cidade e Patrimônio, no âmbito da Educação Infantil (CCP_EI). A partir de agora irei referir-me a essa proposta com a sigla CCP_EI. O objetivo da tese parte do pressuposto de que o estabelecimento dessa relação colabora para a construção da identidade cultural da criança e seu pertencimento ao território, resultando em maior visibilidade e participação da criança na cidade.

Esse objetivo pode ser desdobrado em cinco, mais específicos: 1 – Conhecer e vivenciar experiências já existentes, no que tange à proposta CCP_EI; 2 – Identificar quais os potenciais atores envolvidos na relação CCP_EI; 3 – Delinear as práticas que compõem uma proposta na relação CCP_EI; 4 – Apreender os significados e os sentidos atribuídos pelas professoras e crianças sobre o vivenciar a cidade e o patrimônio cultural decorrentes das ações e experiências vivenciadas; 5 – Identificar os conceitos fundamentais que circunscrevem a relação CCP_EI.

A tese está estruturada em sete seções; a primeira situa o objeto de estudo, expondo as motivações que me levou a elegê-lo. Na seção 2 discuto a base teórica da pesquisa, que se constitui nos seguintes conceitos/autores: Cidade (LEFEBVRE, 2001); Território (SANTOS, 1998, 2007); Identidade Cultural (HALL, 2006, 2014); Experiência (LARROSA, 1994, 2014, 2017); Criança/Infância(s) no âmbito da sociologia da infância (DELGADO; MULLER, 2005; BELLONI, 2009; QVORTRUP, 2010; ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010; CORSARO 2011 MÜLLER, 2014); e dos estudos histórico-culturais (VIGOSTSKI, 2010; PRESTES, 2013); e (in)Visibilidade e Participação da criança (SARMENTO, 2001, 2004, 2007; PROUT, 2010).

A terceira seção apresenta a relação CCP_EI a partir de três perspectivas: científicas, políticas e pedagógicas. Como marco temporal para a revisão de literatura dessa seção o fim do século XX foi eleito, tendo em vista que a partir da década de 1990 vários documentos e protocolos governamentais foram elaborados por organismos internacionais, no sentido da ampliação e garantia de direitos, sendo a Convenção sobre os Direitos da Criança-CDC(1989), o marco que inspirou outros documentos e iniciativas, a saber: a Cúpula Mundial para a Infância (1990), convocada pelo Unicef, com representantes de 157 países que concordaram em implementar uma série de medidas de proteção à infância; a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990); a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001); e a Carta das Cidades Educadoras, produzida no 1.º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona, em novembro de 1990. Todos esses documentos serviram de base para a ampliação dos estudos e o aprofundamento sobre a criança e a infância, em várias partes do mundo.

Na perspectiva científica, apresento os estudos da infância e cidade (MÜLLER, NUNES, 2014; ARAÚJO; CARVALHO, 2017; GOBBI, 2017; FERNADES; LOPES, 2018, dentre outros), bem como outros estudos selecionados no Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e estudos, dossiês e coletâneas voltados, especificamente, para a temática abordada.

Referente à perspectiva política, são abordados os programas que se destacam no cenário mundial, com propostas ampliadas que contribuem para a implementação e ações voltadas para a

inserção da criança na cidade destinadas a órgãos responsáveis pela construção e fomento de políticas públicas. São eles: Cidades Educadoras (AICE, 1994); Cidades amigas da Criança (UNICEF, 2015, 2016, 2019); e o Projeto Cidade das Crianças (TONUCCI, 1996, 2005, 2016).

E, por fim, na perspectiva pedagógica são trazidos dois exemplos de experiências exitosas na relação criança e cidade, que consideram o patrimônio: a experiência da cidade de Reggio Emilia, na Itália, e a experiência de Évora, Portugal, essa última aliada à abordagem pedagógica denominada Movimento Escola Moderna Portuguesa (MEM), que se fundamenta na teoria histórico-cultural (NIZA, 2009; FOLQUE; BITTENCOURT, 2018; FOLQUE, 2018). Nessa seção também é apresentado o conceito de patrimônio, em uma perspectiva crítica (SIQUEIRA; PINHEIRO, 2019; NOGUEIRA; FILHO, 2019) e de educação patrimonial (IPHAN, 2014).

A quarta seção da tese descreve a metodologia utilizada, contextualizando-a como uma pesquisa qualitativa de cunho multirreferencial (MARTINS, 1998), e delinea os caminhos percorridos no processo da geração e análise dos dados, apresentando os partícipes da pesquisa. A geração de dados ocorreu por meio de duas grandes aproximações ao objeto da pesquisa. A primeira aproximação se deu em 2018, na cidade de Évora, Portugal, e a segunda ocorreu em 2019, na cidade de Penedo, Alagoas. Na primeira aproximação, foram partícipes da pesquisa duas educadoras de infância da cidade de Évora e 24 crianças de 3 a 6 anos. Na segunda aproximação, foram participantes da pesquisa 15 profissionais e 28 crianças de 5 e 6 anos, da rede pública municipal da educação infantil da cidade de Penedo. A análise dos dados pautou-se na perspectiva da análise do conteúdo (BARDIN, 2001; FRANCO, 2008, 2012, 2014), em que utilizamos o procedimento de inferências sobre as falas, ações dos partícipes e experiências vivenciadas, além dos registros coletados na pesquisa etnográfica e respostas dadas nos questionários e entrevistas, as quais foram tematizadas de acordo com os diferentes contextos e condensadas em dimensões que serão destrinchadas nas seções subsequentes, considerando os conteúdos alçados em cada aproximação.

A quinta seção traz a descrição e a análise da primeira aproximação ao objeto da pesquisa em Évora, Portugal, (setembro a dezembro, 2018) que se deu por meio de um estágio doutoral com duração de quatro meses, em três circunstâncias concomitantes: na minha exploração cartográfica na/pela cidade; na Universidade de Évora, cursando duas disciplinas do Mestrado em Educação Pré-escolar; e no acompanhamento etnográfico com um grupo de crianças e educadoras em uma escola de infância, compondo uma tríade: Cidade, Universidade e Contextos de Infância, propiciando, assim, uma vivência teórica e prática de como ocorre o entrelaçamento entre essas instâncias e o fortalecimento da relação para CCP_EI, na cidade de Évora.

A sexta sessão discorre e analisa a segunda aproximação ao objeto, durante seis meses, (junho a dezembro de 2019) e perpassou por três momentos: 1 – participação do estudo diagnóstico realizado pela pesquisa maior, destinado a conhecer o repertório cultural das professoras em relação à cidade de Penedo, como elas percebem a relação da criança com a cidade e as práticas que realizam nessa perspectiva, em Penedo; 2 – acompanhamento, registro e análise das experiências e percepções de 15 profissionais da educação infantil de Penedo, na participação do Programa de Residência Pedagógica e Cultural (PRPC)⁵ de dez dias, na cidade de Évora, Portugal, onde essas profissionais realizaram uma imersão em creches e jardins de infância e puderam acompanhar como são realizadas as saídas na/pela cidade com as crianças; e 3 – acompanhamento e desenvolvimento de um projeto “A cidade de Penedo”, desenvolvido com dois grupos de crianças, sua professora e a pesquisadora, e sustentado por um processo de correspondência com dois grupos de crianças de Évora. Esse projeto, que decorreu entre setembro e dezembro de 2019, teve o intuito de promover saídas na/pela cidade, a fim de apreender sentidos e significados atribuídos pelas crianças e professora, nesses itinerários, e potencializar a relação CCP_EI.

Por fim, na última seção debruço o meu olhar sobre os objetivos traçados, a partir das dimensões encontradas, traço as considerações a respeito do caminho percorrido e delinco algumas perspectivas possíveis para o trabalho voltado para a relação da CCP_EI.

Esta pesquisa contribui com o campo de estudos e pesquisas com e sobre crianças na medida que nos faz refletir e indica algumas dimensões sobre a potencialidade da relação da criança com a cidade e o papel da educação infantil na construção da identidade cultural e pertencimento local, por meio do entrelaçamento intergeracional de saberes e a inserção das crianças nos projetos desenvolvidos na cidade, como autores, tornando visíveis a sua presença, protagonismo e participação.

⁵ Usarei essa sigla PRPC ao longo do texto para a abreviatura do Programa de Residência Pedagógica e Cultural.

2 ENTRELACANDO OS CONCEITOS ENTRE CRIANÇA, CIDADE, IDENTIDADE CULTURAL, PERTENCIMENTO, PARTICIPAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção se constituirá em reflexão teórica a partir de conceitos que elegemos a princípio ou que foram alçados no decorrer da pesquisa, para dar suporte à discussão da temática desta tese. Na perspectiva da multirreferencialidade que este trabalho se propõe é que compussemos o arcabouço teórico que advém do entrelaçamento de diferentes áreas: Filosofia, Geografia, Sociologia e Pedagogia.

O primeiro entrelaçamento refere-se à criança e sua inserção na cidade, visando à construção da identidade cultural e à pertença ao território local. Para discutir esses conceitos, partimos da Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF,1989) . Os direitos previstos a partir desse marco legal internacional, revertido posteriormente em declarações e documentos mundiais, traduz não apenas a garantia de direitos básicos, mas direitos de cidadania, o que envolve uma complexa rede de relações e questões sociais diretamente ligadas à cultura na qual se vive.

Nesse sentido, trazemos para a nossa discussão Lefebvre (2001, p. 117), quando conclama que o direito à cidade precisa ser reivindicado para todos que nela habitam, “O direito à cidade não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais” – é preciso reformular a vida urbana, para que os espaços sejam concebidos como lugar de encontro, o que pressupõe uma teoria integral da cidade e da sociedade urbana que utilize os recursos da ciência e da arte. Entendendo que a cidade é composta de subsistemas, incluímos a discussão de território trazida por Santos (1998), para complementar a ideia do direito e apropriação da cidade/território pelas crianças.

O segundo entrelaçamento diz respeito a como a educação infantil pode contribuir para esse viver a cidade com as crianças. Partindo do conceito de experiência discutido por Larrosa (2014), entendemos que só a partir do sentir, do “experienciar” de outro modo de apropriar-se do espaço urbano, da cidade, do seu território, ocupando os espaços e participando como cidadão é que se pode contribuir para a melhor apropriação do seu território. Nessa acepção, é preciso pensar na formação dos professores que apoie o desenvolver da sensibilidade estética, da capacidade de olhar pelo olhar da criança e do compromisso com, como diz Larrosa (2014), o tempo para experienciar, ter um real encontro com a experiência, sem pressa, devagar.

2.1 CRIANÇA, INFÂNCIA(S) E CIDADE COMO DIREITO

Na segunda metade do século XX, estudiosos e pesquisadores começam a aprofundar as discussões sobre as crianças como atores sociais, e a infância como uma categoria estrutural e geracional (MÜLLER; NUNES, 2014). Pensar na infância em termos estruturais significa ampliar de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças e com os adultos (relações intra e intergeracionais), sobre suas competências como protagonistas, como agentes sociais cuja ação modifica/transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas (QVORTRUP, 2010).

As desestabilizações provocadas por essas discussões aprofundaram os debates a respeito dos conceitos de criança e infância, fazendo emergirem diversas visões. Segundo Prout (2010), no século XX – denominado como o “século da criança” –, as preocupações tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil transformaram a infância em um projeto. Muitos recursos foram investidos relacionados à proteção e provimento das crianças, alimentando a ideia, por meio de pesquisas, estudos, de como as crianças poderiam ser moldadas em futuros cidadãos e trabalhadores.

Prout (2010, p. 23) sugere que a discussão pública parece estar lutando contra uma ambiguidade de infância atrelada a duas imagens de crianças igualmente problemáticas: “a criança em perigo e crianças perigosas”. A primeira compõe a infância como conceitos de dependência, vulnerabilidade e inocência idealizada. De um lado, isso é positivo pelo enfoque do olhar em problemas sociais importantes, como a negligência, a pobreza e a segurança no espaço público, mas, por outro lado, faz explodir o aumento por lugares especiais que concentrem grupos de crianças e o seu consequente emparedamento, com a supervisão de adultos.

A outra imagem de crianças perigosas, por sua vez, traz o entendimento das crianças contemporâneas como uma ameaça a si mesmas. Essa imagem supõe os males da sociedade contemporânea como a “criminalidade, a decadência moral, o consumismo e o fracasso financeiro”, aos quais as crianças estão iminentemente expostas, precisando, assim, aumentar o controle sobre elas com políticas de intervenção preliminar e prevenção (PROUT, 2010, p. 24).

No campo pedagógico, ainda podemos associar a visão da criança como um infante (aquele sem fala), que está em preparação, o que demanda uma especial atenção ao seu desenvolvimento e à crescente preocupação com as aquisições precoces inseridas numa lógica do mercado e da competição. Tais visões, segundo o autor, acabam por produzir políticas cada vez mais de “intervenção preliminar” e “prevenção”, que se transformam em um ciclo que aprisiona as crianças dentro do sistema sem reconhecê-las como sujeitos. Ideias que perduraram durante todo o século

XX e que ainda servem para basilar de maneira oscilante entre uma e outra as políticas públicas voltadas para a infância.

O autor sustenta que as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI colaboraram, sociologicamente falando, para um grande impacto nas condições da infância e da experiência e representação das crianças, imprimindo uma emergência na revisão das formas de se viver a infância na modernidade.

Prestes (2013) aponta, a partir da teoria histórico cultural (VIGOSTSKI, 2010), a criança como um ser cultural cuja socialização se desenvolve na relação com o meio, que não é composto apenas de objetos, mas é um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos. Quer dizer, são situações que permitem ao ser humano ser dono de seu comportamento e de sua atividade, ser partícipe da vida social. “Segundo Vigotski, desde o seu nascimento a criança está mergulhada na cultura, o meio social é constitutivo da pessoa” (PRESTES, 2013, p. 303).

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, “[...] os instrumentos culturais são meios para o desenvolvimento humano, mas não fins”, ainda segundo Prestes. A internalização dos processos culturais vivenciados pela criança propicia uma maneira de ser e estar no mundo e ocorre de maneira complexa. Isto é, a internalização não é a simples assimilação dos fatores externos, nem uma maturação orgânica, mas ocorre por meio da “[...] interiorização das funções psíquicas superiores, que está relacionada às novas mudanças na sua estrutura, e que é denominada por Vigotski de enraizamento” (PRESTES, 2013, p. 303).

No campo das ciências sociais, a sociologia da infância, que possui uma recente historiografia e se interessa pelo problema da socialização e seus “elementos constitutivos da infância” (BELLONI, 2009), tem um contributo nessa nova forma de ver a infância. Não é o que é a criança, conforme preconiza a psicologia, nem o *devoir* ser que busca a filosofia, nem o como educá-la, o que investiga a pedagogia, mas como ocorrem as relações sociais na produção social da infância e suas relações sociais com a conjuntura do mundo adulto.

Essa recente área do conhecimento vem postular que a infância e as crianças devem ser estudadas na sua diferenciação em relação ao adulto, como “o outro”, na sua alteridade e pelo valor que têm em si mesmas, e não indiretamente ou passivamente por meio de outras categorias da sociedade, como a família ou a escola (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010).

Segundo Spinelli (2012), a sociologia da infância começou a se fortalecer a partir de 1979, com a declaração, pela Unesco, do Ano Internacional da Criança, momento em que a infância ganhou

visibilidade e destaque no cenário internacional e nacional, principalmente com relação à precária condição de vida e de existência da criança.

De acordo com Delgado e Muller (2005), o campo da sociologia da infância vem se difundido muito no cenário internacional, com a produção ampla de pesquisas e constituição de grupos de pesquisadores nas universidades, principalmente em Portugal, Estados Unidos e França.

No Brasil, desde meados dos anos 70⁶, no interior dos movimentos femininos, já se identifica o papel da infância na construção da realidade social. Entretanto, só a partir do início do século XXI é que o campo da sociologia da infância começa a florescer por meio de várias pesquisas e trabalhos de autores que se apoiam nas ideias difundidas por esse campo de estudo, a saber: Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Muller, Ana Beatriz, Eloísa A. Candal Rocha, Roselane Fátima Campos, José Josué da Silva Filho, Anete Abramowicz, Sônia Kramer, dentre outros (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010).

Entretanto, mesmo com os contributos da teoria histórico cultural e da sociologia da infância, ainda são recorrentes os conceitos de criança e infância, nos dias atuais, de modo controverso e ambíguo, carregados de preconceitos, concepções e representações externadas nas nossas falas e ações cotidianas.

Com relação ao conceito de criança, ainda encontramos expressões populares usadas na nossa sociedade contemporânea, tais como: “**Criança** bolsada, **criança** criada”, “Até as crianças sabem isto”, “Menino não serve para nada”, “A criança e o gatinho vão a quem lhes faz miminho”, “É tão fácil como roubar doce da boca de uma criança”, enfim, manifestações corriqueiras que exteriorizam o modo controvérsico de vermos e tratarmos as crianças, ora como seres em *devir*, ora como seres a moldar, ora como seres a proteger e cuidar, ora como seres inábeis socialmente, ora como inocentes a aprender, ora como cidadãos a desenvolver. Nesse sentido, Jenks (2002, p. 186) nos faz refletir:

Em que é que pensamos ao contemplarmos as crianças? Se a vemos como puras, bestiais, inocentes, corruptas, cheias de potencial, tábuas rasas, ou mesmo como encaramos os nossos Eu de adultos; se elas pensam e raciocinam como nós; se estão imersas numa vazante de inadequações ou se possuem uma clareza de visão que, pela experiência, perdemos; se as suas linguagens, jogos e convenções são alternativas, imitações ou precursoras toscas das nossas próprias, mais adultas, ou simples trivialidades transitórias e impenetráveis, divertidas de testemunhar e colecionar; se elas são constrangidas e nós alcançamos a liberdade ou se, pelo contrário, nós assumimos os constrangimentos e elas é que são

⁶ Spinella (2012, p. 44) aponta em seu trabalho de dissertação de mestrado intitulado *Metodologia de Pesquisas com crianças na Escola* que, como uma exceção das pesquisas desenvolvidas antes de 70 sobre cultura e Infância no Brasil, temos o trabalho escrito por Florestan Fernandes, em 1944, intitulado *As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis*.

verdadeiramente livres – todas estas considerações, e outras para além destas, continuam a marcar a nossa teorização sobre a criança na vida social.

O autor aponta a necessidade de analisarmos os nossos preconceitos sobre o ser criança, deixando de lado a visão societária construída ao longo dos tempos sobre ser criança⁷ e assumirmos o protagonismo infantil, considerando todas as suas potencialidades, em lugar de questionarmos suas capacidades e limitações.

A palavra infância, etimologicamente, tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* (falar), em que *fan* quer dizer falante, e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* se refere ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Nos campos sociológico e pedagógico esse sentido de não ter fala, ou não ter voz, associado à palavra infantil, se traduz como uma minoria que sempre está subordinada ao mundo dos adultos, constituindo-se num dos atributos desse estado infantil ainda correntes em nossa sociedade, apesar dos avanços dessa discussão, nas últimas décadas.

Segundo Qvortrup (2010) a infância do ponto de vista sociológico existe na qualidade de um espaço para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. De acordo com o autor, depois que a sua infância tiver chegado ao fim, a categoria infância não desaparece – ela vai continuar a existir para as novas gerações de crianças. Do ponto de vista histórico, pode-se dizer que o desenvolvimento da infância (ao invés do desenvolvimento da criança), “[...] propõe um entendimento de infância que é completamente diferente do seu equivalente individual. É uma noção cuja dinâmica se encontra nos parâmetros sociais, e não nas características individuais” (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Dessa maneira, a infância é vista como uma categoria, ou seja, uma construção teórica, que nos serve como “ferramenta conceitual” para estudar e compreender grupos sociais específicos, formados por crianças reais e concretas, que têm voz e podem não apenas reproduzir, mas também contribuir para os rumos da sociedade na qual elas vivem (BELLONI, 2009, p. 113).

O que a sociologia da infância propõe, portanto, dentro de uma perspectiva interpretativa e construtivista, é argumentar que as crianças são seres ativos e participativos da sociedade. Essa visão também supõe que as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares, vivendo uma multiplicidade de infâncias.

⁷ Segundo Jenks (2002), no texto intitulado “Constituindo a criança”, as crianças vinham sendo estudadas a partir de perspectivas filosóficas, psicológicas e psicanalíticas do campo, fora do contexto social, ou seja, existem imagens pré-sociológicas de crianças que precisam ser entendidas, para que possamos compreender a imagem de criança nos dias atuais. Essas imagens pré-sociológicas são denominadas: criança má, criança inocente, criança imanente, criança inconsciente, criança naturalmente desenvolvida e criança socialmente desenvolvida.

Dessa maneira, a cidade, como espaço de convivência coletiva⁸, é um lócus privilegiado de vivência das infâncias, território em que essas relações transcorrem de maneira intersetorial, no qual não apenas as crianças, mas todos devem ser respeitados e no qual a vida está relacionada a várias perspectivas e ações que se dão de forma concomitante com os avanços, em todos os âmbitos: políticos, econômicos, sociais, históricos e culturais. Segundo Lefebvre (2001, p. 70-71), a cidade

[...] Se apresenta como um subsistema privilegiado porque é capaz de refletir, de expor os outros subsistemas, de oferecer como um “mundo”, como uma totalidade única, na ilusão do imediato e do vivido. Exatamente nesta capacidade residem o charme, a tonicidade, a tonalidade própria da vida urbana. Mas a análise dissipa essa impressão e revela vários sistemas ocultos na ilusão de unicidade. O analista não tem o direito de compartilhar dessa ilusão e de consolidá-la, mantendo-se no plano do “urbano” em lugar de aí discernir os aspectos de um conhecimento mais amplo.

Com relação à intersecção criança, infância e cidade, essa visão complexa dos subsistemas trazidos por Lefebvre (2001) possibilita inferir que é necessário o entendimento de várias perspectivas nas quais a inserção da criança e o entendimento da infância devam ser considerados. Isso ampliará o entendimento de uma educação para a infância extramuros escolares, incorporando o espaço e os aspectos históricos e culturais da cidade como parte do currículo a ser investigado cotidianamente com as crianças, a fim de desvendar, descobrir, criar e apropriar-se do seu território.

2.2 O DIREITO À CIDADE E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

O direito à cidade é uma busca, não por uma cidade ideal, mas real que, segundo Lefebvre (2001), precisa ser guiada por quatro elementos: a) os elementos da ação política, passando do possível ao impossível, isto é, daquilo que é possível fazer “aqui e agora”; b) os elementos teóricos, ou seja, o conjunto de conhecimentos necessários para que a ação política ocorra; c) os elementos filosóficos, escrevendo a sua história em função da realidade; e d) os elementos teóricos da arte,

⁸ Quero aqui registrar a contribuição da professora Vânia Araújo (Ufes), quando da qualificação deste trabalho, em maio de 2019. Apesar de não nos aprofundarmos nessa questão, acreditamos ser pertinente este esclarecimento: *“Antes mesmo de Florestan Fernandes pesquisar sobre “As trocinhas do Bom Retiro” e identificar na década de 40 as culturas infantis nas ruas de um bairro operário, por meio de imagens e relatos, identificamos no Brasil Império a presença das crianças das classes populares nos centros urbanos. Crianças pequenas sendo carregadas pelas “negras de ganho”, crianças trabalhando como jornaleiras, floristas, quitandeiras etc., sem falar daquelas crianças na República que acompanhavam as obras públicas na periferia, presenciavam as festividades do carnaval de rua e as rodas de samba nos morros tão retratadas por Ciavatta. Enfim, são inúmeros registros que comprovam a presença das crianças das classes populares na cidade. O que, certamente, não é uma novidade. Esses fatos chegam a nós na atualidade de outro modo, pois, cada vez mais, as crianças das classes populares estão sofrendo processos de institucionalização, seja pela via da família ou da escola, realidade também presente nas crianças de outras classes sociais, embora sobre outra roupagem”.*

concebidos como capazes de transformar a realidade, de apropriar ao nível mais elevado os dados da vivência, do tempo, do espaço, do corpo e do desejo.

Dessa forma, a análise desse direito perpassa por várias dimensões e se apresenta com grande dificuldade de uma síntese única. Do ponto de vista político, é preciso considerar, concomitantemente ao desenvolvimento da industrialização, o desenvolvimento da urbanização, pois, na sociedade atual, o primeiro é levado em total consideração, não se levando em conta a necessidade de um crescimento urbano orientado para prospectar as novas necessidades, que emergem do plano social, das relações estabelecidas no real. Conclama, assim, a substituição de uma planificação econômica para uma planificação social que, segundo Lefebvre (2001, p. 124), “[...] é uma teoria que ainda não está elaborada”.

Considerar o plano social significa que nem o Estado nem as empresas fornecerão os modelos necessários para a construção dessa cidade, mas a sociedade urbana precisa considerar uma planificação voltada para as suas necessidades sociais, as necessidades da sociedade urbana. Segundo Lefebvre (2001), só a classe operária pode tomar nas mãos esse direito. Entretanto, essa classe operária se encontra rejeitada, segregada dos centros para as periferias, expropriadas das cidades e enfraquecida em suas lutas. Diante disso, só a partir das conquistas por direitos civilizatórios é que se pode lutar “[...] *na*, frequentemente contra a sociedade – *pela*, porém frequentemente contra a cultura” (LEFEBVRE, 2001, p. 138).

Que direitos são esses? Direito ao trabalho, à instrução, à educação, à saúde, à habitação, aos lazeres, à vida. A garantia desses direitos políticos mudaria a prática social e formularia o direito à cidade, mas não a cidade de outrora, arcaica, com as divisões societárias que demarcam os lugares sob o domínio econômico e do valor de uso, mas direito à “[...] vida urbana, à centralidade renovada, aos locais de encontro e de trocas, aos ritmos de vida e empregos do tempo que permitem o uso pleno e inteiro desses momentos e locais” (LEFEBVRE, 2001, p. 139).

Essa visão política de uma reforma urbana que garanta a plena realização desses direitos é uma visão de alcance revolucionário, ou seja, uma estratégia que se opõe à estratégia da classe dominante. Portanto, para haver uma mudança na prática social e na atividade política, ela só pode ser realizada a partir da destruição da ideologia do consumo. Uma utopia, como afirma o próprio Lefebvre, mas que projeta sobre o horizonte o “possível-impossível” (LEFEBVRE, 2001, p. 141).

Lefebvre (2001) aponta que, do ponto de vista teórico, é preciso considerar os múltiplos conhecimentos, para que essa mudança se realize. A Filosofia busca a totalidade e nessa totalidade busca-se o entendimento de todas as interfaces que o direito à cidade impõe. Há de termos várias especialidades para a construção de uma “ciência da cidade”. Se houver o desejo da construção de

centros comerciais e culturais, que sejam funcionais, o economista se apresenta; se, por outro lado, considerar-se a realidade urbana, aparecem os geógrafos, os climatológicos, os botânicos etc.; se houver a necessidade de se projetarem as condições do futuro, os matemáticos se apresentam, enfim. Para o autor, essa é a grande questão. A análise da cidade, por vezes, é feita de forma fragmentada, por indicadores, por variáveis, parâmetros disciplinares e áreas isoladas, sem que haja as correlações necessárias.

Segundo ele, alguns especialistas que se aprofundam mais nos estudos da realidade urbana procuram uma perspectiva mais global, avançando mais em suas disciplinas, em uma tentativa interdisciplinar, concebendo a cidade como um “organismo”. Os historiadores, por exemplo, associam o conceito de cidade a uma “evolução” ou a um desenvolvimento histórico, já os sociólogos, como um “ser coletivo”, como um “organismo social” (LEFEBVRE, 2001, p. 44).

De acordo com o autor, dentre esses especialistas existe um que, inevitavelmente, é preciso para garantir que os conhecimentos parciais estejam intricadamente ligados ao global, o urbanista (arquiteto). Essa preocupação decorre da ação prática desses profissionais na cidade que, com sua atuação, irão regulamentar e administrar o espaço construído. É uma prática altamente atrelada às estratégias políticas e que, portanto, infligem ideologias que podem causar muitas distorções, pendendo não para o que realmente interessa ao conjunto da sociedade, mas sim a apenas uma parte dela. Trata-se, portanto, de uma postura política crítica desse profissional, que precisa estar evidenciada em sua prática.

Com relação aos elementos filosóficos para a construção dessa cidade ideal, segundo Lefebvre (2001, p. 47), é preciso distinguir dois modelos: o primeiro se baseia em uma filosofia da cidade na perspectiva da liberdade da cidade grega, ou seja, “[...] uma cidade composta não por cidadãos, mas por cidadãos livres, libertados da divisão do trabalho, das classes sociais e da luta dessas classes, constituindo uma comunidade, associados livremente para a gestão dessa comunidade”. Essa inspiração deve suceder de modo ampliado, considerando a *Ágora* de maneira renovada, não apenas como espaço limitado a certos cidadãos, mas considerando os aspectos e problemas reais da cidade moderna, com a inclusão de todos os cidadãos nesse espaço urbano.

O outro modelo se baseia no urbanismo como ideologia, o qual define a cidade como “[...] uma rede de circulação e de consumo, como centro de informações e de decisões [...] formula todos os problemas da sociedade em questões de espaços e transpõe para termos espaciais tudo que provém da história, da consciência” (LEFEBVRE, 2001, p. 48). Esse modelo imprime à cidade uma racionalidade organizativa que não contempla as complexidades do seu contexto histórico, político, social.

Dados os dois modelos, Lefebvre afirma que é imprescindível uma crítica radical a ambos: à filosofia da cidade, por responder apenas às questões ligadas à cidade nas sociedades pré-capitalistas ou pré-industriais; e ao urbanismo, por apenas administrar as crises causadas pelas cidades já industrializadas sem considerar a história da cidade, os conhecimentos sobre ela, como também o entendimento da cidade como uma obra em construção.

Há, portanto, outros níveis da cidade a serem descobertos, que não são transparentes e que refletem ideologias. A cidade, segundo Lefebvre (2001, p. 54):

[...] como obra de certos agentes históricos e sociais, [...] leva a distinguir a ação e o resultado, o grupo (ou os grupos) e seu “produto”. Sem com isso separá-los. Não há obra sem uma sucessão regulamentada de atos e de ações, de decisões e de condutas, sem mensagens e sem códigos. Tampouco há obra sem coisas, sem uma matéria a ser modelada, sem uma realidade prático-sensível, sem um lugar, uma “natureza”, um campo e um meio.

Essa obra precisa ser distinguida em dois aspectos: *a cidade*, “realidade presente, imediata, dado prático-sensível, arquitetônico e, por outro lado, *o urbano*, realidade social composta de relações a serem concebidas, construídas ou reconstruídas pelo pensamento”. (LEFEBVRE, 2001, p. 54). Entretanto, como obra, ambas as definições não podem ser concebidas de forma separada, como também deve evitar-se a confusão de que se trata da mesma coisa. O urbano só se realiza na cidade; as relações são estabelecidas na cidade, não se pode prescindir de uma base sensível para que a possibilidade da construção dessa obra seja exequível. Se não há uma obra a construir com uma base sólida, o urbano está condenado a desaparecer.

Nesse sentido, se apresentam os últimos elementos teóricos da arte, concebidos como capazes de transformar a realidade, de apropriar ao nível mais elevado os dados da vivência, do tempo, do espaço, do corpo e do desejo desse viver urbano na cidade.

Apresenta-se o sentido da obra, da necessidade de apropriação do espaço, da cidade, não apenas como um valor de troca, mas como valor de uso, de uma obra construída, da recuperação do humanismo do homem urbano que, ao apropriar-se da cidade como obra, faz arte, no tempo, no espaço, com seu corpo e exprime seus desejos, “[...] servindo-se de todos os meios da ciência, da arte, da técnica, do domínio sobre a natureza material” (LEFEBVRE, 2001, p. 140).

Essa transformação da realidade dentro de um contexto efetivo da história e da prática social não se dá de forma linear e pode parecer impossível. Entretanto, os modelos de cidades racionalizadas e urbanisticamente organizadas trazem brechas, fissuras, que permitem pensar e viver a cidade como obra de arte. Nesse sentido, Lefebvre afirma:

O direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao *habit* e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto à propriedade) estão implicados no direito à cidade (LEFEBVRE, 2001, p. 134).

Para Lefebvre (2001, p. 26), o *habit* se caracteriza por uma forma de segregação, uma estratégia de classe organizada e permitida, dividindo as cidades em conglomerados (condomínios, pavilhões, recintos, jardins, cantos diversos), que, aparentemente, garantem uma liberdade, limitada, mas real. Um *habit* do tipo pavilhão, que impede o verdadeiro habitar a cidade, que seria “[...] a plasticidade do espaço, a modelagem desse espaço, a apropriação pelos tipos de indivíduos de suas condições de existência. É também cotidianidade completa, funções, prescrições, emprego rígido do tempo que se inscreve e se significa nesse habitat”.

Esse modo urbanístico de organização das cidades se apresenta de modo segregador e cria o imaginário para alguns da presença do sonho, da natureza, da segurança, afastado da cidade má, doentia e insalubre. Por outro lado, constituem-se em outros conjuntos denominados de suburbanos, mas que na prática são sistemas de significações, ainda urbanos, mesmo na desurbanização. Entre esses dois mundos estão desaparecendo o habitar coletivo das ruas, praças, monumentos e espaços para encontros.

A partir do direito ao habitar é urgente investir nos direitos que complementam o direito à cidade, o direito à participação e à apropriação. Não a apropriação no sentido do direito à propriedade, mas o direito ao uso da obra construída coletivamente. Propriedade de todos os elementos, por exemplo, dos equipamentos ditos culturais que pertencem a todos da cidade.

Lefebvre (2001) invoca, nesse sentido, uma participação ligada a uma integração da cidade, ao mesmo tempo que questiona o que ele denominou como a efetiva realização dessa capacidade de integração e participação que só poderá ocorrer por meio de uma *autogestão*. Segundo o autor, o Estado, a Empresa e a “Cultura de massa” são forças poderosas que tendem a destruir a cidade. E o urbanismo, nessa acepção, estaria à nossa frente, projetando “[...] uma ideologia que visa à morte da cidade” (2001, p. 104).

Diante desse cenário, se apresenta a classe operária, vítima de segregação e expulsa da cidade tradicional – um problema prático, ou seja, político. Portanto, o autor afirma que apenas a força social será capaz de investir nesse viver urbano, no decorrer de uma longa experiência política, aliada a um movimento dialético entre a ciência e a força política, em um diálogo, na busca de uma relação teórico-prática que considere outros elementos que restituem o sentido da cidade, sendo a arte um deles.

Os pesquisadores, segundo o autor, podem contribuir dessa forma, pois, ao discorrer sobre os fenômenos de desintegração da cidade (social, cultural) descobrem e apontam que há lacunas entre os subsistemas e nas estruturas consolidadas. Existem buracos, brechas, abismos e esses são, como afirma Lefebvre, “[...] lugares do possível” (LEFEBVRE, 2001, p. 115).

Portanto, o direito à obra se constitui numa atividade permanente de participação, a qual exige “[...] ao lado da revolução econômica (planificação orientada para as necessidades sociais) e da revolução política (controle democrático do aparelho estatal, autogestão generalizada), uma revolução cultural permanente” (LEFEBVRE, 2001, p. 140).

Assim, entendemos que, na qualidade de instituição educativa e responsável pela formação de indivíduos, a escola se insere não apenas como reprodutora dessa sociedade, ela é também um dos elos prospectivos de transformação e de substituição de uma postura conservadora para uma postura de promotora de uma revolução cultural permanente. A escola é responsável por produzir uma contracultura, por meio das fissuras que as instituições escolares apresentam. No caso específico, as escolas de educação infantil podem ajudar a construir essa nova planificação social, a nosso ver, implementando novas lógicas, que implicam alternativas de libertação da criança que já nasce calcificada pelo domínio econômico, que hoje é global.

Entretanto, Lefebvre (2001, p. 131) afirma que “[...] o setor educativo atrai, porém não mais seduz, nem encanta. A pedagogia implica práticas localizadas e não uma centralidade social”. Nesse sentido, o autor questiona como os elementos, fragmentos e aspectos da cultura, o educativo, o formativo e o informativo podem ser reunidos? A única solução seria pelo lúdico.

O termo deve ser tomado aqui na sua acepção mais ampla e no seu sentido mais “profundo”. O esporte é lúdico, o teatro também, de modo mais ativo e mais participante que o cinema. As brincadeiras das crianças não devem ser desprezadas, nem as dos adolescentes. Parques de diversão, jogos coletivos de todas as espécies persistem nos interstícios da sociedade de consumo dirigida, nos buracos da sociedade séria que se pretende estruturada e sistemática, que se pretende tecnicista. Quanto aos antigos lugares de reunião, em grande parte perderam seu sentido: a festa, que perece ou se afasta deles. O fato de eles reencontrarem um sentido não impede a criação de lugares apropriados à festa renovada, essencialmente ligada à invenção lúdica (LEFEBVRE, 2001, p. 131).

O resgate do lúdico – ou seja, o esporte, o teatro, as brincadeiras das crianças e adolescentes, a festa na rua, nos espaços públicos, uma tendência que já ocorre em algumas sociedades, mas de forma consumista – precisa encontrar outras formas que não sejam apenas submetidas à produção industrial e comercial da cultura, mas que restituam os elementos culturais naturais da cidade ligados ao habitar. Esses elementos seriam como os encontros em espaços

públicos, por exemplo: praças, museus, teatros, cinemas, jardins com abundância de natureza e outros. Um lúdico levado a sério, quer dizer, em que a centralidade lúdica implicasse “[...] restituir o sentido da obra trazido pela arte e pela filosofia – dar ao tempo prioridade sobre o espaço, não considerar que o tempo vem se inscrever e se escrever num espaço – pôr a apropriação acima do domínio” (LEFEBVRE, 2001, p. 132).

Portanto, eis aqui a importância da participação da criança nesse processo de habitar a cidade, conseqüentemente, também redundando na importância da educação infantil como promotora das interações das crianças, nos diversos espaços sociais, na cidade.

A respeito da relação criança-cidade, segundo Tonucci (RIBEIRO, 2016) “[...] quando se fala sobre o direito à cidade, nem sempre as crianças são nomeadas”. Isso pressupõe afirmar que as crianças são invisibilizadas por diversos mecanismos. Sarmento (2007) argumenta que esses mecanismos decorrem de três tipos de “(in)visibilidades” que estão interligados intrinsecamente: invisibilidade histórica, científica e cívica”.

Ao referir-se à (in)visibilidade cívica, Sarmento (2007) argumenta que o confinamento das crianças em espaços sociais condicionados e controlados produz, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão naturalmente privadas do exercício dos direitos políticos. Mas esse é um conceito mais atribuído às crianças na modernidade ocidental, que, no entanto, não significa um caráter universal. Em outras culturas, como as sociedades e as comunidades radicadas no Oriente e no hemisfério Sul, ou mesmo em outros grupos étnicos minoritários na Europa, historicamente não se caracterizam pela exclusão das crianças da vida coletiva e da participação. Contudo, não podemos afirmar que a participação das crianças nos espaços públicos nos quais ela existe seja uma participação cidadã, em que a criança tem voz.

Ainda segundo Sarmento (2007), a incompreensão a respeito das crianças como atores sociais, com competências políticas, decorre de vários fatores, entre eles a noção moderna de cidadania, que impõe ao mesmo tempo obrigações e deveres do cidadão para a comunidade e um estatuto político, confinado ao espaço nacional, vinculado ao conceito liberal de

[...] cidadania civil (direitos de liberdade, individual, de expressão de pensamento, de crença, de propriedade individual e de acesso à justiça), cidadania política (direito de eleger e ser eleito e de participar em organizações e partidos e cidadania social (acesso individual a bens sociais básicos) (MARSHALL, 1967 apud SARMENTO, 2007 p. 39).

Dessa maneira, a concepção clássica de cidadania exclui o estatuto político da criança, limitando-a apenas ao direito social. Isso se dá pela (in)visibilidade histórica e científica de uma

criança potente, que expressa também seus pensamentos e que tem direitos e deveres de participação.

A escola, nesse sentido, de acordo com Sarmiento (2007), é o espaço que a modernidade introduziu para a condição de acesso à cidadania da criança – e ela fez bem o seu papel de “separação das crianças do espaço público” –, reduzindo o convívio coletivo, salvo dentro da escola ou resguardada pelas famílias, impondo-lhe um acesso restrito a uma vida plena na sociedade.

A esse respeito não se pode esquecer, especificamente, o Artigo 12 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989), que vêm ganhando força a partir do fim do século XX, nos quais a ideia de participação e voz das crianças são exaltadas.

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade (UNICEF, 1989).

Prout (2010) afirma que ainda hoje esse artigo é muito mais contravertido do que aqueles que tratam da proteção e do provimento, justamente porque tratar da questão da participação é um ponto que está intrinsecamente relacionado à questão da cidadania. Segundo o autor, ainda temos muita dificuldade de aprender sobre as formas das crianças falarem por si próprias e de sua maneira, além disso, ouvir as crianças implica uma mudança nas instituições e organizações que facilitam e encorajam a voz das crianças. Prout ainda aponta que a participação das crianças é um tema de muita retórica, mas ainda de pouca prática.

Prout (2010, p. 34) reitera que o denominado “século da criança”, século XX, “deu muito mais atenção à contribuição para as crianças do que à contribuição dessas para a sociedade”. Entretanto, nesse processo em que começamos a ficar mais interconectados com as crianças, as pesquisas envolvendo a escuta e a participação das crianças têm aumentado, principalmente aquelas voltadas para a tomada de decisões nas escolas, em seus bairros, em conselhos escolares. Dessa maneira, é necessário reconsiderarmos a reivindicação de cidadania pelas crianças. O autor aponta que “[...] a promessa de ser ouvida é levada a sério pelas crianças, e o não cumprimento disso cria decepção e até mesmo cinismo em relação aos valores democráticos” (PROUT, 2010, p. 35).

Haddad (2015), a respeito da CDC, adverte que há pouco debate sobre a aplicação dos direitos da criança relacionados à educação infantil, no Brasil. Contudo, afirma ser importante que os profissionais da educação infantil se assegurem de que os princípios da CDC sejam compreendidos e implementados nas instituições em que trabalham.

Muitas vezes os direitos da criança são compreendidos como uma maneira permissiva de atribuir poder e controle às crianças, os quais são retirados

do poder dos adultos (pais e outras figuras de autoridade, como, por exemplo, os professores). Mas essa compreensão precisa ser superada. Um caminho é o devido entendimento do termo empoderamento, associado à educação tal como apresentado no Comentário n.º 1 e reiterado no Comentário n.º 7 pelos respectivos comitês das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. Esse termo é uma tradução da expressão de língua inglesa *empowerment*. Tem sido utilizado para referir-se a uma mudança nas relações de poder associada a situações de dominação, repressão e exclusão, como no caso dos negros, índios, mulheres e crianças, na concepção positiva de poder como um elemento transformador e produtor de um saber que enfraquece a condição de submissão ou subalternação. Empoderar-se é tornar-se protagonista nas relações que se estabelecem no cotidiano, assumindo uma postura mais participativa, por meio da ampliação de recursos e possibilidades. Participar, por sua vez, pressupõe condição de igualdade e liberdade. Implica dar voz às pessoas excluídas e ouvir o que têm a dizer sobre a sua situação. As pessoas não podem ser empoderadas por um agente externo, tampouco por si mesmas. [...] Assim, um pressuposto é que as condições necessárias para que as pessoas se libertem da condição de subordinação sejam propiciadas e possibilitem o empoderamento. [...] No caso da criança, o empoderamento está diretamente relacionado à mudança na relação de poder do adulto (HADDAD, 2015, p. 67-68).

Haddad (2015) compreende que uma das condições para o reconhecimento dos direitos da criança postos no CDC é o rompimento com a cultura adultocêntrica, que percebe o mundo e a vida a partir dos olhos dos adultos. Ouvir verdadeiramente as crianças, oportunizando a sua vivência e participação em diversos espaços, promovendo a cidadania, é uma das tarefas da educação infantil e com contributo para toda a sociedade. A percepção e a vida das crianças se não forem tolhidas, podem ajudar a olharmos mais longe, em outras perspectivas. De acordo com Stuart Aitken (2014, p. 693):

Crianças e jovens são cheios de surpresas. Eles veem coisas em locais e ambientes que nós podemos ter esquecido de como ver, quanto mais compreender. [...] eles possuem um senso inato de justiça e possuem a capacidade de perturbar a complacência dos adultos para com sistemas injustos.

Nessa acepção, é importante reconsiderarmos o papel da educação infantil, no sentido de assegurar o exercício da cidadania desde a infância, tendo por base legal todos os direitos que vêm sendo ampliados desde a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Garantir a aproximação da criança com a cidade a partir do encontro com todo o seu repertório cultural, artístico e patrimonial, promovendo, sempre que for viável, a sua participação nos espaços públicos e as trocas intergeracionais, pode ser uma alternativa do possível, apontado por Lefebvre (2001) para habitar a cidade, no âmbito da educação infantil.

2.3 CIDADE, TERRITÓRIO, IDENTIDADE CULTURAL E PERTENCIMENTO A PARTIR DA INFÂNCIA

O conceito de cidade historicamente se coloca em diferentes perspectivas. Segundo Lefebvre (2001), uma primeira definição seria a da cidade como projeção da sociedade sobre um local, ou seja, sobre um plano específico, e concebido pelo pensamento, que determina a cidade e o urbano. Uma segunda definição deriva dos efeitos da divisão do trabalho nas cidades, que gera as persistentes relações cidades-território, ou seja, a cidade como o conjunto das diferenças entre as cidades. Essa definição põe em evidência mais as particularidades da cidade do que as suas generalidades, o que negligencia as singularidades da vida urbana, os modos de viver da cidade, o habitar propriamente dito.

Nesse segundo sentido, não há que se negarem essas diferenças das cidades, mas apreendê-las, entendendo os processos histórico e econômico que resultam nas suas “continuidades e discontinuidades”. As continuidades são asseguradas pelo Estado por meio das instituições públicas (militar, religiosa) que têm sua sede na cidade política, como também as instituições urbanas, administrativas e culturais. As discontinuidades “[...] não se situam apenas nas formações urbanas, mas também entre as relações sociais mais gerais, entre as relações imediatas dos indivíduos e dos grupos” (LEFEBVRE, 2001, p. 59).

Uma terceira definição seria a compreensão da cidade como “[...] o local dos confrontos e das relações (conflitantes) entre desejo e necessidade, entre satisfação e insatisfação, [...] como lugar de desejo” (LEFEBVRE, 2001, p. 63). Ao perscrutar essa definição, o autor situa a cidade moderna como um lugar, um espaço a ser explorado por toda a sociedade, ou seja, por todas as classes da sociedade, além de ser um lugar de produção e não apenas de concentração de pessoas. Entretanto, afirma também que as sociedades modernas neoliberais caminham no sentido da segregação, em decorrência do afastamento do controle do Estado das instituições, que passam a ter uma visão mais global, abolindo, assim, os grupos originais das cidades na construção da obra do espaço urbano.

Burgos (2005, p. 214) acentua a essa última definição de cidade como o “[...] local dos confrontos e desejos” a reflexão de que “[...] cidade e território fazem parte de um único espaço urbano, coabitado por milhões de indivíduos que compartilham a mesma infraestrutura urbana e institucional”. Território, aqui, é entendido como os espaços de segregação das cidades. Entretanto, essa “[...] territorialização da cidade tem funcionado como um importante limitador do pleno uso popular do potencial político inerente aos regimes democráticos” (BURGOS, 2005, p. 191). A hipótese trazida por Burgos afirma que:

a cidadania popular está atravessada pelas contradições inscritas no espaço urbano, que produzem uma subjetividade encapsulada no interior dos muros dos territórios, forjando um indivíduo com poucas referências do direito cidadão; um indivíduo que é fruto de uma sociabilidade ambígua, pois o território é, de um lado, fonte de toda sorte de violência, que prospera na exata medida em que faltam os direitos, e, de outro, uma dimensão que o envolve e protege das forças desumanas do mercado; ao mesmo tempo que o priva da cidade, o território oferece-lhe alguma forma de acesso à comunidade (BURGOS, 2003, p. 88-89). Daí se explica o sempre renovado sentimento de lealdade que boa parte de seus moradores nutre pelas instituições locais (BURGOS, 2005, p. 192).

Nesse sentido, o viver a cidade, ou seja, exercer a cidadania pressupõe um fortalecimento em seus territórios próprios (bairros, comunidades, culturas locais), que lhes proporcionem uma melhor integração entre todo o tecido urbano. Além disso, promover a consolidação das instituições que ocupam os espaços territoriais, e tornar mais consistentes os grupos existentes, apoiá-los em seus desejos e ajudá-los na conquista de mais espaços urbanos. Em relação às crianças que estão em idade escolar e frequentam instituições públicas, a grande maioria está localizada em bairros/territórios afastados do grande centro urbano, mesmo nas pequenas cidades.

Aqui cabe esclarecermos o entendimento de território a que estamos nos referindo dentro da perspectiva de se trabalhar com a aproximação da criança na cidade, qual seja, o de contribuir para a construção da identidade cultural e da pertença do seu território, para que, se reconhecendo como sujeito, ela possa buscar novos espaços, novos territórios, visando a uma planificação social em âmbito individual e também coletivo. Para tanto, evocamos o geógrafo Milton Santos (2007, p. 14), que descreve o território como:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria de análise. Aliás, a própria ideia de nação, e depois a ideia de Estado nacional, decorrem dessa relação tornada profunda, porque um faz o outro, à maneira daquela célebre frase de Winston Churchill: "Primeiro fazemos nossas casas, depois nossas casas nos fazem". Assim é o território que ajuda a fabricar a nação, para que a nação depois o afeiçoe.

O conceito de território de Santos (1998, p. 16) conclama que "[...] o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano"; em outras palavras, é o uso do território que faz dele objeto de análise social e não o território em si. O autor amplia o conceito de acordo com as condições atuais do mundo, imprimindo um sentido mais global, que

inclui hoje a interdependência universal dos lugares, em razão de toda a fluidez virtual de que dispomos.

Santos (1998), desde o fim do século XX, com o início da intensidade da globalização, já indicava que o território transpassa a ideia de região e que a nova construção de espaço e seu funcionamento são entrecortados pelo que ele chama de horizontalidades e verticalidades. Horizontalidades são os domínios próximos, vizinhos, que estão por perto, e as verticalidades são os pontos distantes, longínquos, mas ligados por outros processos sociais e não geográficos. Esses processos podem ser chamados atualmente de “redes”. Portanto, segundo o autor, o território pode ser formado, atualmente, por lugares contínuos e por lugares de redes, não apenas físicos. Entretanto, adverte que, independentemente das verticalidades impostas pelas diversas redes no território, “[...] há o espaço banal, o espaço de todos, todo o espaço, porque as redes constituem apenas uma parte do espaço e os espaços de alguns” (SANTOS, 1998, p. 16).

Partindo desse pressuposto é que consideramos importante a ocupação desses espaços pelas crianças e, nessa direção, “o espaço banal”, trazido por Santos (1998), nos parece ser o espaço que lhes é próprio, que pode ser vivido ainda sem muita verticalidade. Isso não quer dizer que defendamos que as crianças devam ser privadas de culturas exteriores às suas, mas sim que elas não sejam apenas invadidas pelos territórios verticais do mercado global. Além disso, que a criança tenha oportunidade de apropriar-se, gradativamente ou paralelamente, da sua própria cultura, do seu território, dos espaços que lhe dizem respeito e que são seus por direito, com a ajuda de um adulto ou por si, na sua intersubjetividade.

É preciso promover ações para que esses territórios sejam ocupados. E, a partir da ocupação dos territórios “banais”, do encontro com sua rua, seu bairro, sua comunidade, sua cidade, vá construindo os processos identitários mais fortalecidos em suas raízes, reconhecendo-se como parte do lugar de pertença. E essa vivência constante certamente fortalecerá a construção de outras identidades, nesse mundo atravessado por redes, relacionando-as com as realidades sociais de cada território. A esse respeito Burgos (2005, p. 210) nos alerta:

[...] a própria territorialização da cidade já constitui uma evidência de que essa função integradora da cultura perdeu força, em grande medida em decorrência dos já comentados efeitos produzidos pela modernização econômica, que foram desfazendo as bases sociais do “sentido integrativo de solidariedade vertical” característico do estilo comunitário de comunicação entre os grupos da cidade (idem, p. 152). Assim, a inexistência de energia cívica capaz de integrar o tecido urbano pela cultura ou pela política e o localismo inerente ao mercado informal sugerem que a própria cidade se torna virtual diante da ausência de mecanismos de solidarização entre as partes que a habitam.

A modernização econômica – advinda do processo de globalização que alcança todas as esferas da nossa sociedade e procura expandir-se de maneira transnacional, ocupando todos os nichos, todos os territórios da cidade e também do campo – nos imputa no sentido do fortalecimento das bases locais (agrícolas, culturais, sociais), que refletem em suas formas próprias o “habitar” cotidiano. A esse respeito, Santos (1998, p. 15) afirma que “[...] mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo, uma revanche”. O autor denomina essa ação de “retorno ao território”.

Segundo Santos (1998), o “retorno ao território” deve ocorrer de uma forma híbrida, fazendo-se as revisões históricas necessárias. Nessa busca, deve-se realçar o que ele tem de permanente, o que é ser nosso quadro de vida, pois o fundante nessa elucidação do território é “[...] afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro” (SANTOS, 1998, p. 15).

Essa forma híbrida de pensar no vivenciar do território é muito apropriada para as cidades históricas que, mantendo centros isolados, desabitados e mesmo inabitáveis, com prédios, monumentos, edifícios reais, imperiais, coloniais, representam relações sociais dominantes e historicamente opressoras. E este tipo de “*habit*”, acaba projetando essas relações históricas, não constituindo a cidade, mas uma parte dela. Nesse sentido, Lefebvre (2001, p. 67) convoca o nível ecológico do habitar a cidade e define que “[...] cidade envolve o habitar: ela é a forma, envelope desse local de vida “privada”, ponto de partida e de chegada das redes que permitem as informações e que transmitem as ordens”.

Essas trocas de informações, segundo o autor, se dariam de duas formas de mediação: das instituições para a vida cotidiana, e da vida cotidiana (do privado) para as instituições por meio dos seus ritmos, suas ocupações, sua organização espaço-temporal, sua cultura, que está submersa no uso do território, afastada deste centro. Contudo, essa hibridez se torna um grande desafio e provoca uma análise de relações políticas e históricas de inclusão-exclusão, de pertinência ou de não pertinência do uso dos espaços da cidade e convoca as instituições a repensarem nos seus papéis de dentro para fora, na busca dessa integração das diversas cidades dentro da cidade e da exploração dos seus diferentes territórios.

Segundo Hall (2006, p. 91), alguns autores advogam que o hibridismo e o sincretismo, quer dizer, a fusão entre diferentes tradições culturais “[...] são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado”. Para o autor, em um mundo cada vez mais global estão emergindo identidades culturais que não são fixas, que estão em suspensão, em transição, entre diferentes

tradições culturais. Exemplifica com o que se passa atualmente com a grande migração mundial, processo em que muitos indivíduos são o produto do cruzamento de várias relações, estando destinados a acabar num lugar ou noutra, às vezes retornam às suas raízes, e outras vezes essas desaparecem por meio da assimilação e da homogeneização.

O autor traz o conceito de “Tradução” como outra possibilidade da hibridez cultural:

Este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas (HALL, 2006, p. 88).

O conceito de tradução é bem apropriado para os imigrantes, que, não tendo possibilidade de retornar à sua cultura tradicional, da pátria, precisam criar formas de se reinventarem em outra cultura. As suas tradições não poderão ser recuperadas genuinamente, mas, a partir de uma cultura híbrida, terão que ser traduzidas (daí o conceito de tradução) em um novo contexto. É preciso, nesse novo mundo, no mínimo, conciliar duas ou três línguas diferentes, apreender signos e significados.

Entretanto, Hall (2006) aponta que existem correntes que defendem, dentro da identidade cultural, a supremacia da tradição ante o hibridismo cultural e a diversidade étnica, o que vem alimentando o retorno a um nacionalismo e a um fundamentalismo religioso em muitas partes do mundo, proliferando políticas que induzem a conservação de identidades culturais homogêneas. Esses se sustentam, segundo Hall a partir de cinco elementos: 1 – narrativa da nação, contada a partir de uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou “representam” as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação; 2 – a identidade nacional é apresentada como uma história única, sem considerar todas as alterações sociais e históricas que se sucederam ao longo dos séculos; 3 – a criação e manutenção de uma tradição inventada de rituais e símbolos que devem ser repetidos automaticamente e que coadunam com um passado histórico adequado; 4 – aliar a cultura nacional a um mito fundacional, uma história que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante, não no tempo real, mas de um tempo mítico; e 5 – a identidade nacional é, muitas vezes, simbolizada na ideia de um povo puro, original, quando, na verdade da pós-modernidade, raramente é esse povo que persiste ou que exercita o poder.

Dentro dessa perspectiva, Hall afirma que esse discurso pretende construir identidades que são colocadas entre o passado e o futuro e buscam equilibrar-se entre o retorno as glórias do

passado e os avanços da modernidade. Entretanto, segundo o autor, esse mesmo retorno ao passado oculta uma luta para mobilizar as 'pessoas' para que purifiquem suas fileiras, para que expulsem os 'outros' que ameaçam sua identidade e para que se preparem para uma nova marcha para a frente" (HALL, 2006, p. 56). O autor resume esse retorno em "[...] três conceitos, ressonantes daquilo que constitui uma cultura nacional como uma 'comunidade imaginada': as memórias do passado; o desejo por viver em conjunto; a perpetuação da herança" (HALL, 2006, p. 58).

Retomando a cidade histórica e seus diferentes territórios, pode-se afirmar que essa tensão entre o salvar, principalmente o patrimônio colonial arquitetônico, advém desses conceitos que estão sobrepostos às demais culturas; no caso do Brasil, africanas e indígenas e que dificultam a integração e a participação de todos os moradores da cidade no "habitar", em sentido urbano, na construção de uma obra coletiva. Nesse sentido, perguntamos: Quais as memórias do passado que estão sendo preservadas, quando falamos em patrimônio cultural? Quais as tensões que envolvem o viver em uma cidade patrimonial e os seus diversos territórios com diversas influências culturais? Que heranças estão sendo perpetuadas? Que identidades culturais estão sendo formadas a partir da vivência na/da cidade? Questionamentos que nos fazem refletir a respeito do papel das instituições, no caso deste trabalho, das instituições de educação infantil, no habitar as cidades patrimoniais a partir da infância. Que cultura estamos privilegiando ou nada fazemos para contribuir para a identidade cultural de nossas crianças e de seu pertencimento local, de maneira reflexiva?

Para Hall (2006, p. 60), as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero, portanto, "*As nações modernas são, todas, híbridos culturais*" (grifo do autor). Dessa maneira, os territórios são formados de várias culturas e é preciso "costurar" as diferenças na busca de uma identidade de lugar, local, que represente a cidade em sua totalidade, aquela única cidade, a fim de que ela possa livrar-se da generalização mercadológica que a quer traduzir de forma unilateral em um espaço. No caso das cidades patrimoniais, ocorre apenas um retorno visual ao passado, desconsiderando os saberes e fazeres locais, as tradições que são oriundas de tantas culturas contidas naquele território.

Mourão e Cavalcante (2011, p. 208) afirmam que "[...] a construção de identidade de lugar está relacionada à percepção de um conjunto de cognições e ao estabelecimento de vínculos emocionais e de pertencimento relacionados aos entornos significativos para o sujeito". Na busca de sua individuação, subjetividade e construção identitária, os lugares onde se nasceu, viveu ou vive, contribuem para essa construção, que é permanente, flexível e mutável ao longo da vida, a partir das inúmeras experiências; entretanto, a identidade de lugar constitui-se também em uma identidade social a certos grupos ou categorias específicas que traduzem o pertencimento do indivíduo.

Bauman (2005), ao discutir o conceito de identidade, diz que, diante da fluidez, ou melhor dizendo, da liquidez deste mundo contemporâneo, pelas possibilidades de viajarmos em diferentes redes e nos apropriarmos mais facilmente de outras culturas, a identidade é um conceito não estático, transeunte, controverso, que pode ser pensada em redes:

[...] as pessoas em busca de identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de “alcançar o impossível”: essa expressão genérica implica, como se sabe, tarefas que não podem ser realizadas no “tempo real”, mas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo – na infinitude [...] (BAUMAN, 2005, p. 16-17).

Podemos assim dizer que, ao longo da vida, podemos desenvolver várias identidades, que podem ser reconstruídas infinitamente, portanto, não são únicas, podem ser acrescentadas, complementadas e até, por vezes, modificadas. Bauman (2005) as divide em dois tipos: as identidades construídas em comunidades de vida e de destino, cujo membros vivem juntos em uma união absoluta; e outras identidades que são ligadas por ideias e por uma variedade de princípios. Neste mundo contemporâneo, no qual a liquidez e o mundo em redes se estabelecem, o primeiro tipo de identidade é a mais ameaçada.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (BAUMAN, 2005, p. 17-18).

Em outras palavras, Bauman (2005) afirma que o pertencimento e a identidade são conceitos atrelados, que a nossa identidade vai ser moldada ao pertencimento a um lugar, a uma ideia, a uma cultura e vice-versa, e que esses não são garantidos para toda a vida, pois elas, as identidades, são construídas invariavelmente a nosso desejo, a partir das relações, decisões e caminhos que seguimos. Nesse sentido, Bauman (2005, p. 19) alerta: “[...] as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”.

A criança, no seu processo inicial de construção de identidade, tendo a escola como uma de suas referências sociais, deve encontrar, nesse local, os dois espaços trazidos por Santos (1988), o “espaço banal”, a horizontalidade, a sua identidade primeira, seu pertencimento, alargada ao seu bairro, sua comunidade, sua cidade, como também o espaço das “redes”, da verticalidade e do

mundo globalizado, uma cultura híbrida. Entretanto, em muitos espaços ainda não achamos essa transversalidade, que incorpora a vivência no território para a construção de uma identidade que busque o pertencimento, que busque as suas raízes e conhecimento do lugar de pertença, em muitos espaços ainda estão sobrepostos com a verticalidade do mundo globalizado.

Tendo em vista a discussão que aborda a relação da criança com a cidade a partir de duas cidades históricas patrimoniais, Évora, Portugal; e Penedo, Alagoas – Brasil, é que defendemos o fortalecimento do desenvolvimento cultural da criança a partir de seu lugar de pertença, com sua cultura local e com os espaços públicos que lhe dizem respeito e que precisam ser habitados e vivenciados por ela. Assim, as instituições de educação infantil são um dos espaços nos quais se pode promover e viabilizar esse encontro na rua, nas praças, nos bairros, nos museus, nos centros culturais, enfim, ocupando os lugares da cidade com as crianças, a fim de que elas se tornem mais visíveis e participativas no espaço urbano e se sintam pertencentes a esses espaços. Esse encontro pode ser também promovido no sentido inverso, ou seja, trazer a cidade para a escola com todo o seu repertório artístico e cultural.

Isso não significa dizer que a identidade cultural será garantida, com a permanência desses futuros cidadãos na sua cidade de pertença; a ideia não é essa, mas que esses indivíduos, ao viverem a sua cidade de maneira mais intensa desde a tenra idade, compartilhando de momentos coletivos, culturais, artísticos, diversos, possam ter um sentimento de pertença mais presente e, portanto, defender a sua identidade primeira em relação às últimas, que, certamente, virão.

Estamos falando da identidade cultural de reconhecer-se *como* indivíduo social que pertence a algum lugar, ou a vários lugares, do direito à cidade, do direito à infância ou até mesmo do direito de não se identificar, mas é preciso dar-lhe a oportunidade de conhecer, de envolver-se com o seu lugar de pertença, com as pessoas e espaços, de haver trocas intergeracionais. Essa construção da identidade, sedimentada a partir de laços culturais, da arte, de memórias afetivas contribui para o sentimento crescente da alteridade, à medida que considera as diferenças próprias dos saberes culturais e artísticos, como algo inerente, também próprias de outras identidades – considerando que ao mesmo tempo que vamos construindo a nossa identidade ela vai compondo, também, o sentimento de alteridade. A construção da identidade em espaços fechados que não possibilitem a diversidade pode propiciar o afastamento da construção da alteridade.

Mas, como a educação infantil pode melhor promover essa vivência? A partir de quais conceitos e perspectivas? A fim de pensarmos em como é possível explorar a cidade a partir do olhar das crianças e seus interesses, trazemos para esta discussão o que diz Larrosa (2014) quanto ao conceito de experiência, que é diferente de experimentos, pois passa pelo experienciar, ou seja, dar

sentido ao vivido. Colocar o conceito de experiência em prática implica rever a formação dos professores que, imbuídos de viver com as crianças essas experiências, precisam também saber vivê-las e aprender com as crianças a criar trilhas de possibilidades. Essas questões serão tratadas no próximo tópico.

2.4 O “EXPERIENCIAR” COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA HABITAR O TERRITÓRIO COM AS CRIANÇAS

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não as expulsar do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt (1958)

Larrosa (2013) se referiu a essa epígrafe em entrevista concedida à Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), para ressaltar que “[...] a educação tem a ver com o amor à infância e com a renovação do mundo”. Ele também enfatiza o papel do professor como um mediador, um articulador e profissional que precisa estar totalmente implicado com o seu fazer na educação das crianças, como um dos responsáveis pela transmissão da cultura entre as gerações. Mas, para tanto, precisa estar ciente do seu papel, como também ser um ser reflexivo em todos os âmbitos da sua vida e não apenas profissionalmente. O professor como esse mediador cultural que vai fortalecer a vivência da criança com a sua cultura local – essa é a ideia.

Contudo, sabemos que os profissionais são pessoas únicas, têm concepções diferentes que são advindas de culturas diferentes e, mesmo vivendo e convivendo nos mesmos territórios, devem

ser consideradas as experiências individuais, próprias, a fim de que essas sejam compartilhadas e socializadas coletivamente. Todavia, todos têm alguma experiência advinda da infância, da convivência em família, da vida em comunidade, do convívio social como um todo, e, portanto, não estamos imunes a todo um repertório cultural próprio que também está a serviço na sua profissão. Como nos diz Nias (1991, apud Nóvoa, 1992, p. 25), o professor é a pessoa – e uma parte importante da pessoa é o professor.

Sendo assim, não temos como separar as vivências pessoais das vivências profissionais, elas estão intrinsecamente vinculadas e se reverberam nas práticas cotidianamente desenvolvidas pelos profissionais, por isso, em qualquer processo que se pretenda “formativo”, esse é um aspecto a ser considerado.

Nessa perspectiva, concordamos com Adorno (2010) quando afirma que:

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre elas (ADORNO, 2010, p. 8).

Para além dos processos interpessoais e subjetivos dos profissionais da educação, a força externa à escola e aos processos pedagógicos – como as questões históricas, sociais, econômicas – e a força popular das manifestações culturais e outras formas de manifestações artísticas contribuem para a formação do espírito humano, ampliando o olhar daquele que forma e que se pretende formar.

Dentre essas questões, a indústria cultural globalizante e hegemônica, que influencia a formação de educadores e educandos, que, imersos nesse processo, muitas vezes se recusam a novos olhares, apegando-se a reformas prontas, que, em alguns casos, são até interessantes, mas quando isoladas, como afirma Adorno (2010), sem vinculações com o seu contexto, especialmente o cultural, se revelam inocentes e castradoras, sem considerar a realidade à sua volta, o mundo que pulsa.

O que pretendemos destacar, diante dessas tensões de ser e estar atuando na educação infantil, é a necessária importância de considerar as professoras de educação infantil como mediadores potentes nessa formação requerida por Adorno (2010, p. 13): “[...] A formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência [...]”.

Na discussão desta tese, entendemos que essa formação docente, levando em consideração a relação da criança com a cidade e o patrimônio cultural, há que se ter em mente dois conceitos que, se atrelados a uma prática pedagógica, podem ser potentes no sentido de propiciar a melhor vivência das crianças na/da cidade. Os conceitos, a partir do par “experiência/sentido” (LARROSA, 2014), devem envolver tanto os professores quanto as crianças no vivenciar de uma educação a partir do sentir.

Larrosa (2014) nos diz que, ao pensarmos em educação, costumamos fazê-lo a partir de dois pares de pontos de vista: ciência e técnica e teoria e prática. O primeiro par se refere a uma perspectiva positiva e retificadora, e o segundo par, a uma perspectiva política e crítica. Fugindo dessas duas dicotomias, ele nos sugere pensar na educação a partir de uma perspectiva mais existencialista e estética, ou seja, a partir do par experiência e sentido. Nas duas primeiras concepções, os sujeitos são vistos, respectivamente, como técnicos e críticos, sobrando pouco espaço para o sentir, o buscar sentido nas coisas.

O referido autor, a partir da terminologia em latim utilizada por Aristóteles para definir o homem, *zôon lògon échon*, propõe uma revisão dessa expressão, que seria mais voltada para um “vivente dotado de palavra” do que a um “animal dotado de razão”. Portanto, sendo o homem um “vivente dotado de palavras”, essas não apenas nomeiam, mas dão significado e sentido as nossas ações: o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos. Trava-se, assim, uma luta de palavras que são impostas, silenciadas ou desativadas, dependendo dos contextos e interesses (LARROSA, 2014, p. 17).

Larrosa (2014) propõe a análise de um “transver” da palavra experiência, analisando-a, etimologicamente, em diferentes línguas.

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além: *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata [...] A palavra experiência tem o *ex* de exterior de estrangeiro [em espanhol escreve-se *extranjero*] de exílio, de estranho [em espanhol, escreve-se *extranõ*] e também o *ex* de existência [...] Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefahrden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (LARROSA, 2014, p. 27).

Desse emaranhado de significados trazidos por Larrosa (2014) nesse extrato do texto, podemos verificar que a palavra experiência pressupõe diversas dimensões não estáticas: provar, experimentar, arriscar, atravessar, percorrer, ir mais além, passar, ir até o fim, piratear, expor-se, existir, viajar. Dessa maneira, experiência, considerando o seu significado etimológico, ultrapassa o conceito que, muitas vezes, é utilizado para essa palavra quando é convertido em um experimento, alguma atividade segura e previsível, tecnicamente pensada e refletida. Não é estático, como afirma Larrosa (2014, p. 18) “[...] a experiência não é um caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”.

Larrosa (2014, p. 34) ainda nos adverte que se “[...] o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. [...] Se o experimento é genérico, a experiência é singular”. Relacionando esse conceito à vivência no território, consideramos, portanto, que só imbuídos desse espírito de experienciar é que podemos explorar os territórios da cidade com as crianças, constantemente, sempre, explorando suas possibilidades e não apenas em pequenos experimentos realizados pontualmente.

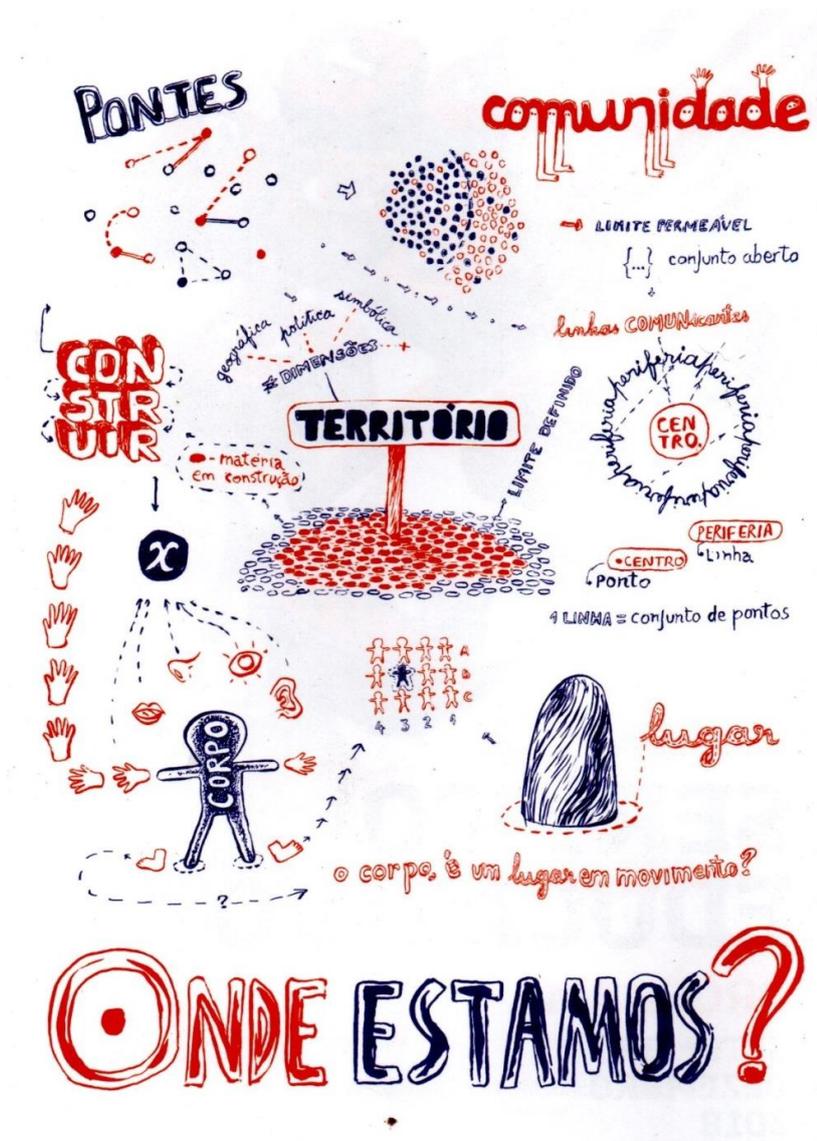
Santos (2007, p. 13) define o território como o lugar em que desembocam todas as “[...] ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência”. O sujeito, portanto, habitante desse território, para existir com todos os seus sentidos, deve colocar-se aberto às transformações que ele pode lhe causar. Para Larrosa (2014, p. 26), “[...] o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”.

Uma ilustração, produzida pela artista plástica Susana Marques⁹ para o Programa do Serviço Educativo, entre os meses de setembro a dezembro de 2018, da Fundação Eugénio de Almeida em Évora, Portugal, traduz esse experienciar o território, como “[...] o sujeito da experiência” proposto por Larrosa (2014). Nele, como podemos verificar na Figura 1, a autora questiona: Onde estamos? E apresenta o corpo como um lugar em movimento na exploração em diversas dimensões no território, ou, como diz Lefebvre (2001), na construção da obra do urbano. A ilustração também nos remete à necessidade de uma exploração por meio de todos os sentidos humanos, no uso de todas as nossas linguagens corporais, em várias direções. A colocação dos limites como permeáveis é

⁹ A artista plástica Susana Marques reside e trabalha em Montemor-o-Novo, cidade vizinha a Évora, em Portugal, e realiza vários trabalhos envolvendo atividades pedagógicas, desenhos gráficos, esculturas, desenhos e participa de várias exposições, em cidades portuguesas, expondo seu trabalho. Uma dessas exposições, denominada **Pertencer é Inventar**, pode ser visualizada no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=qcVmn98aOO4>.

também bastante pertinente, por apresentar o território como um limite que pode ser atravessado, aberto a novas influências na construção do espaço coletivo da comunidade. O mais interessante é o destaque de apenas um cidadão nessa busca criando a sua rota e seu caminho, portanto, trazendo, a ideia defendida por Larrosa (2014) da experiência única e que não será repetida pelos outros, que poderão fazer até o mesmo caminho, mas as experiências sempre serão singulares.

Figura 1 – Brochura da Artista Plástica Susana Marques



Fonte: Acervo da autora (2018).

Larrosa (2014) aponta que o processo de educação absorvido no mundo moderno hoje se sobrepõe ao humano e, portanto, a experiência é cada vez mais rara. Quatro motivos são apontados e relacionados à dificuldade de exercê-la.

O primeiro motivo refere-se ao excesso de informação. Para Larrosa (2014), a informação não é experiência, ou seja, uma ação voltada para a exploração do território com as crianças, saber quais os lugares que há na cidade, nomes de autoridades ou vultos históricos, quantas praças, ou saber apenas seus símbolos e datas importantes, não significa que conhecemos e que aprendemos sobre a cidade, significa que temos apenas informações. Nesse sentido, considera-se que práticas educativas que se propõem a pensar no viver a cidade com as crianças, de maneira a concebê-la como algo real, devem estar abertas para promover ações que, realmente, possam transpassar as crianças, que as toquem, caso contrário, essa exploração não passará apenas de informações.

O segundo motivo se refere ao excesso de opinião. Para o autor, a opinião como a informação, converteu-se em um imperativo. Diante de um território com vários olhares, com diversas histórias, com diversos autores, o papel da escola é apenas aventá-los, buscar trazê-los para serem vivenciados pelas crianças, sem julgamentos ou opiniões. Cada realidade é única, e seus elementos, independentemente da nossa opinião, precisam ser explorados. É a exploração, com calma, sem excessos, primeiro, nos lugares próximos, depois, se for possível, articulando para realizá-la nos lugares mais longínquos. Segundo Larrosa (2014, p. 20), “[...] depois da informação, vem a opinião”. No entanto, ela acaba anulando nossas possibilidades de experiência e faz com que nada aconteça. Por exemplo: se tenho a informação de que aquele local não serve para ser visitado, ou que determinados costumes, hábitos e expressões culturais de um território não são bem-vistos, mesmo sem conhecê-lo de fato, mesmo sem tê-los experienciado, acabo criando uma opinião supostamente pessoal, um juízo de valor que acaba por afastar a possibilidade de exploração.

O terceiro motivo que dificulta a vivência da experiência é a falta de tempo. Para o autor, “[...] a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos” (LARROSA, 2014, p. 22). No lugar de sujeitos da experiência nos tornamos sujeitos do estímulo, que se impacta com todos os acontecimentos de forma superficial, parece que nada nos toca, de fato.

Silva (2001, p. 340), ao tratar da educação para a sensibilidade e para a amplitude em experiência, a partir do filósofo Horkheimer¹⁰, aponta algumas imagens trazidas pelo filósofo, que buscam explicitar o significado desse tipo de educação, da qual “[...] se tornaria possível pensar numa ética, condicionada à possibilidade de restabelecer nos indivíduos a capacidade para ‘experiências’ que permitissem um vínculo com valores e crenças, há muitos suplantados pelo pragmatismo da razão instrumental [...]”.

¹⁰ HORKHEIMER, Max. Ideas sobre la educación política. In: **Sociedad em transición**: estudios de filosofia social. Tradução de Joan Godo Costa. Barcelona: Península, 1976.

Não trataremos, aqui, de todas as imagens, mas da terceira, apontada pelo filósofo Horkheimer, que diz respeito ao turismo moderno, em que a falta de amplitude de experiência se evidencia imediatamente. O filósofo chama a atenção para a forma como os turistas se movimentam, apressadamente, de um lugar para o outro, de ponto em ponto, de curiosidade em curiosidade, tão absortos que estão no emaranhado de novidades que, muitas vezes, não conseguem ter uma experiência propriamente dita. “Aqui já não há mais o tempo para as experiências, para o olhar contemplativo que se detém longamente sobre o mundo. O espírito introjetado pela indústria cultural parece interpor-se entre o indivíduo e a obra [...]” (SILVA, 2001, p. 340). A esse respeito, Silva (2001, p. 340) adverte:

O antigo ócio, tão caro ao pensamento filosófico e à arte, hoje transformado em “tempo livre”, figura como uma ilusão, pois não permite aos indivíduos realizar experiências culturais profundas, semelhante àquelas em que a arte ainda podia dizer-lhes alguma coisa, estimulando-lhes a fantasia e a imaginação e aguçando-lhes os sentidos. Hoje o “tempo livre” adquiriu o ritmo do tempo do mercado e da produção, aos quais os nossos sentidos devem adaptar-se imediatamente. Aliás, o “tempo livre” só é considerado importante segundo a atividade produtiva.

Pensando na exploração da cidade/território no âmbito da educação infantil, há que se considerar que essa exploração seja feita em processos sistemáticos, de percursos, de descobertas; que os momentos livres dessa exploração também possam ser vislumbrados, em oposição aos passeios e visitas rápidas, sem contemplação e implicação, desejo e tempo, para explorar o lugar, o espaço.

O último motivo apontado por Larrosa (2014) para a não realização da experiência é o excesso de trabalho. O autor faz aqui uma distinção, que visa separar a sua tese relativa à experiência daquela que é colocada nos currículos como sinônimo de formação acadêmica ou experiência de trabalho. Para o autor, o sujeito moderno, além de ser atravessado pela informação, pela necessidade de opinar, pelo mundo externo e natural e suas diversas influências, também crê que tudo pode, coloca-se como pretensioso, sempre está a se perguntar o que pode alcançar, ele está atravessado por um afã de mudar as coisas. Portanto, estamos sempre em busca de agir com pretexto para fazer algo, para produzir, e isso implica estar sempre em atividade, limitando nossa capacidade de experienciar.

Ser produtivo, fazer uma atividade com função específica, agir de maneira objetiva, são características importantes para o ser humano, porém, quando isso se torna não um prazer, mas uma obsessão, não dando espaço para a exploração lenta, para onde vão os interesses e olhares, se constitui numa educação mecânica, pautada no taylorismo, ou seja, na produção e no mercado, que afasta a vivência da experiência proposta por Larrosa. A cidade/território é uma obra a ser

construída, experimentada, vivida, e a sua construção acelerada – com uma transformação que atenda apenas aos anseios de um homem moderno vazio, sem considerar os seus processos históricos, e não promovendo uma travessia calma e híbrida – corre o risco de transformar-se em algo que não nos toca, um mero *habit* e não um espaço a habitar. Para Larrosa (2014, p. 25), a experiência possibilita que:

[...] algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p. 25).

Em um conhecido texto do filósofo Walter Benjamin (1987), denominado “Experiência e Pobreza”, o autor aponta que, a partir do início da industrialização, no fim do século XVIII, e com o aceleramento da produção industrial, no início do século XX, quando o desenvolvimento da técnica se sobrepõe ao homem, as ações da experiência ficam em baixa, tornando-se uma barbárie. E que essa pobreza de experiência desvaloriza o nosso patrimônio cultural, impelindo-nos “[...] a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita ou para a esquerda” (BENJAMIN, 1987, p. 116).

Nesse texto, ainda se referindo a essa questão do legado da experiência, que sempre foi passado de geração a geração o autor questiona:

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1987, p. 116).

Lembrando-nos de Hannah Arendt, quando atribui uma parte dessa responsabilidade educativa na infância aos professores, ratificamos que eles não são os únicos, mas se constituem em importantes aliados no que se refere à tentativa de responder a essa última questão proposta por Benjamin, ou seja, contribuir para que as crianças possam invocar suas experiências, vivenciá-las, produzir sentidos, explorar, e não deixar que se “apaguem os rastros”, como nos revela a poesia do Bertold Brecht (1898-1956), na Cartilha para os Cidadãos¹¹.

¹¹ Para ver a poesia, acesse: <http://narcisosemedusas.blogspot.com/2013/03/apague-os-rastros.html>.

A força desse poema nos faz pensar que precisamos acender os rastros, trazendo-os à tona, buscar na memória dos nossos registros civilizatórios o encontro com nossa cultura, começando com o nosso “espaço banal” (SANTOS, 1998), o nosso território. Como aponta Pereira (2016, p. 54) “[...] esse processo silenciosamente tecido desde o século XVIII e que se radicaliza no contexto da sociedade de consumo em que vivemos hoje, ao separar os produtos culturais das práticas que lhes deram existência, os torna artificializados, distante de nós”. As crianças se tornam apenas consumidoras de produções externas a sua realidade, homogeneizantes.

Segundo Pereira (2016, p. 53-54), precisamos contextualizar a cultura não apenas como instrução. Vista dessa maneira, são delegadas às crianças e aos mais jovens a função e a manutenção e continuidade da cultura, isto é, ocupando um lugar de aprendiz. Nesse sentido, para se fazerem vivas, as culturas tradicionais, devem valer-se de um trabalho “[...] de memória, tanto a memória individual, como coletiva”. À medida que formamos memórias e as evocamos, narrando para que outros as conheçam, vamos percebendo o quanto nossas histórias estão entrelaçadas umas às outras.

Por outro lado, ao pensarmos na cultura como tarefa coletiva, e nas crianças como sujeitos potentes, “sujeitos da experiência”, elas também são produtoras de cultura e, ao experienciar esse mundo, também produzem memórias e se inserem ativamente na cultura. Para a referida autora, aí reside a grande tensão que diz respeito a nós, profissionais da educação:

[...] se a cultura é o que nos liga, como indivíduos, à vida social, ela precisa fazer sentido para nós. Do contrário, estaremos fracassando como sociedade, alimentando a segregação, hierarquizando os fazeres e registros de alguns grupos em relação a outros. Qual o lugar da história das crianças na escola? Qual o lugar da História dos Professores? Que processos culturais a serem vividos na escola podem abdicar dessas histórias? (PEREIRA, 2016, p. 55).

Sobre o experienciar das crianças nas cidades patrimoniais, esses questionamentos nos fazem pensar na nossa formulação crítica, como professoras, sobre os sentidos da cultura e o nosso posicionamento diante das imposições contemplativas arquitetônicas dos edifícios urbanos e os processos de invisibilização de outras culturas produzidas nesse território por grupos que, historicamente, foram alicerçados no processo da colonização, no caso do Brasil.

Pereira (2016, p. 58), nesse conceito, aponta que é preciso buscar outras referências que pluralizem os saberes e os fazeres; que também é preciso respeitar as histórias das crianças e da sua família, com relação à cidade, de seus repertórios culturais territoriais que não apenas considerem as instruções culturais para os ditos grandes feitos e obras, mas para toda a diversidade cultural do

território, “[...] a fim de construir uma reflexão sobre a criação, a transmissão e a circulação da cultura”.

Referindo-se ao filósofo Walter Benjamin (2009), Pereira (2016, p. 59) diz que esse filósofo “[...] nos convoca a pensar a importância da criança na construção de sua própria memória e na construção de uma memória coletiva”. Trata-se do seu contributo no livro *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação* (BENJAMIN, 2009) no qual o filósofo – a partir de sua própria experiência depois da Primeira Guerra Mundial – narra memórias da cidade de Berlim, oriundas da sua infância. Benjamin, nesse livro, apresenta a cidade vista pelos seus olhos na infância, o que lhe chamava a atenção, os casarões, os parques etc. Ao ler os seus relatos, podemos perceber o quanto é atento o olhar de uma criança, como os detalhes não passam imperceptíveis aos seus olhos e como a criança se relaciona com outras perspectivas de atenção que não estão diretamente ligadas a nossas expectativas adultocêntricas. As suas narrativas retratam o seu modo infantil de olhar a cidade e são um convite a um pensar sensível sobre esse olhar das crianças.

Neste extrato de texto que selecionamos, Walter Benjamin aponta a dificuldade dos pedagogos em observar o potencial de criação e produção das crianças na exploração de objetos, locais etc., quando se colocam em uma posição de produtores para crianças sem considerar os seus saberes.

Canteiro de obras

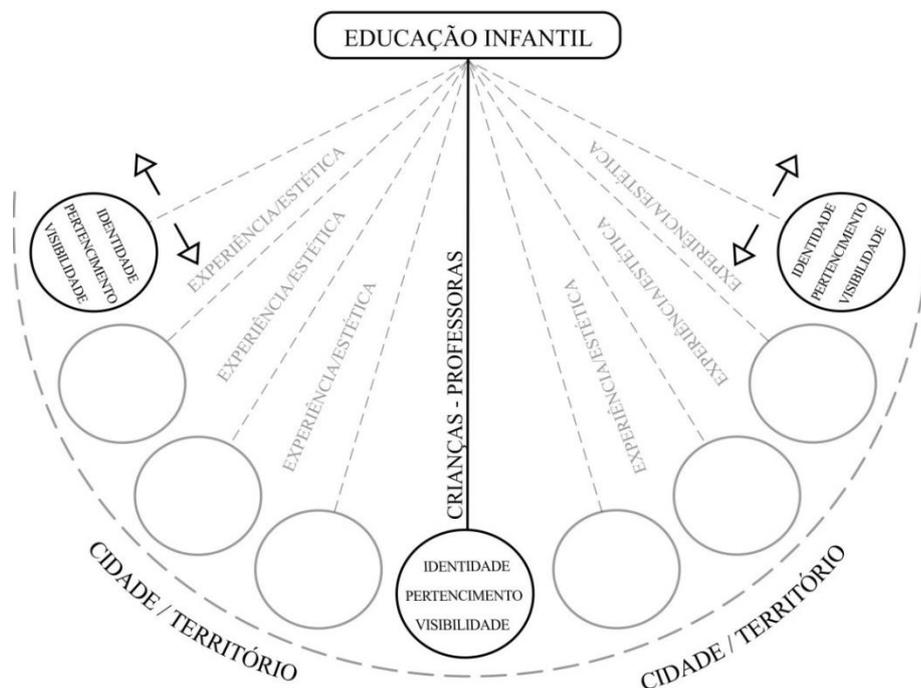
Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que devem servir às crianças é insensato. Desde o Iluminismo isto é uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua fixação pela psicologia impede-os de perceber que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Objetos dos mais específicos. É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas (BENJAMIN, 2009, p. 103-104).

“O pequeno mundo inserido no grande”, melhor dizendo, um mundo imenso, que tem dentro das crianças, que buscam exteriorizá-lo nos caminhos que são percorridos, é nesse espírito

que nós, professoras da educação infantil, precisamos estar atentas. Buscar experienciar com as crianças, a partir do entorno, dos saberes e fazeres e do patrimônio cultural dos nossos territórios é um desafio possível se atentarmos para os interesses das crianças, aliando as condições dessa vivência aos espaços da cidade.

Para representar esse trabalho na educação infantil, que, sabemos, é limitado, mas importante, já que as crianças cada vez mais passam mais tempo nas instituições, construímos um desenho em forma de pêndulo, indicando o entrelaçamento dos conceitos trabalhados. O objetivo era que essa relação criança, cidade e patrimônio, no âmbito da educação infantil, se apresentasse como um movimento contínuo de vai e vem, referindo-se à exploração do espaço nos diferentes territórios educativos da cidade. O pêndulo como um balanço sugere, também, que podemos começar devagar, mas sempre queremos que ele vá cada vez mais alto, ou seja, nos transpondo para a vivência na cidade, cada vez mais longe, e também nos dois sentidos, de dentro para fora e de fora para dentro. O pêndulo também tem um alcance de 180°, nos mostrando que essa experiência depende de outros atores, de outras alianças, no intuito de chegarmos mais longe com as experiências que decorrerão em diferentes estéticas e poderão propiciar o desenvolvimento da identidade cultural, do pertencimento e da participação das crianças no território junto com suas professoras.

Figura 2 – Criança, Cidade e Patrimônio, no âmbito da Educação Infantil



Fonte: Desenho produzido pela autora (2019).

Considerando os sujeitos da experiência que compartilham da relação com a cidade e a vivência no território a partir de suas próprias experiências e subjetividades no espaço da educação infantil, tanto os professores quanto as crianças precisam articular os saberes e fazeres das famílias, da comunidade, enfim, da cidade como um todo. Na educação infantil, temos o encontro desses mundos, dessas vivências que devem ser exploradas nas ações voltadas para a interação com os territórios educativos. Pensando nesse entrelaçamento de possibilidades educativas da cidade, os professores e as crianças podem apontar o que pode ser explorado a partir dos diferentes olhares, em diferentes espaços do território. A esse propósito, da relação da educatividade da cidade, coadunamos com Trilla (2018), que a classifica em três perspectivas:

- aprender NA cidade (a cidade como contexto de educação, espaço onde acontece a ação educativa);
- aprender DA cidade (a cidade como meio ou veículo de educação, isto é, um ambiente educativo) e;
- aprender PELA cidade (a cidade como conteúdo educativo, ou seja, converter a cidade em escola) (TRILLA apud BARROSO, 2018, p. 42).

A partir dessa classificação proposta, podemos inferir que, como já nos referimos antes, é preciso trazer a cidade como um território educativo, e as instituições educativas precisam se abrir à cidade, mas para se abrir para a cidade é preciso que antes se abra às suas crianças, que segundo Trilla (apud BARROSO, 2018, p. 43), “[...] são a cidade dentro da escola”. Essa aprendizagem *na, da e pela* cidade é compreender que todas as experiências vivenciadas no território educativo são válidas e precisam ser consideradas. Todas as instituições, todos os habitantes, todas as estruturas arquitetônicas e todas as cores e formas nos moldam e estão por todos os lados *na* cidade, são *da* cidade e fazem parte de todos os cantos *pela* cidade, que não é só o centro, mas todos os territórios.

Que na busca da experiência ao explorar a cidade, possamos, no âmbito da educação infantil, realizar muitos encontros dos saberes e fazeres. E que as cidades também possam se abrir para abrigar as crianças e os professores em um real encontro com a experiência, sem pressa, devagar, como nos diz Larrosa (2014). Ou como nos diz poeticamente Calvino (2017):

[...] as cidades também acreditam ser obras da mente ou do acaso, mas nem um nem o outro bastam para sustentar as suas muralhas. De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas (CALVINO, 2017, p. 53).

Na seção que segue, trazemos três perspectivas (acadêmicas, políticas e pedagógicas), nas quais a relação criança, infância, cidade e patrimônio está imbricada não apenas no âmbito da educação infantil, mas em dimensões mais abrangentes.

3 CRIANÇA, INFÂNCIA E CIDADE: DISCUSSÕES E PERSPECTIVAS ATUAIS

A temática criança, infância e cidade vem tomando corpo na produção acadêmica mais recente, como pode ser verificado em vários estudos contemporâneos na área da Educação Infantil (MÜLLER; NUNES, 2014; FERNANDES; LOPES, 2018; ARAÚJO; CARVALHO (2017; ARAÚJO, 2018, FOLQUE et al., 2017; GOBBI, 2017; dentre outros). Esses autores trazem para a discussão diversos conceitos que permeiam a educação das crianças nos espaços públicos e em todos os âmbitos da sociedade, como: identidade, alteridade, pertencimento, sustentabilidade, participação política, (in)visibilidade e, principalmente, garantia de direitos das crianças como cidadãos que são e não que virão a ser.

Ao se pensar nessa questão, conclui-se que sua efetivação requer uma ampliação em termos de espaços, territórios e lugares para o viver das infâncias, o que demanda uma responsabilização da sociedade nesse sentido, desde a escuta da criança até como deve se dar a sua interlocução com as outras gerações, promovendo o intercâmbio e a continuidade das ações entre os membros da sociedade no espaço em que vivem.

Essa é uma agenda que não se deve deixar para depois, uma vez que, como estudiosos da educação, precisamos enfrentar o desafio de criar maneiras de melhor habitar as cidades, com mais sapiência, incluindo todos na *Àgora*, em especial as crianças, entendendo-as como cidadãs com voz ativa e participação. Nesse sentido, concordamos com Araújo e Carvalho (2017, p. 125):

[...] pensar a cidade como uma experiência pública compartilhada e percebê-la como uma comunidade de sentido, “um lar imortal para seres mortais”, requer um outro modo de olhar as crianças e de nos comprometermos com a sua educação na cidade. Isso porque, sob o ponto de vista das lógicas que enredam as cidades contemporâneas, um duplo constrangimento em relação às crianças se estabelece: um que evoca a ruína da cidade como espaço público, preservando as crianças de seus acontecimentos, riscos, imprevisibilidades e memórias, mantendo-as artificialmente em seu próprio mundo, em sua esfera privada; e outro que estabelece formas periciais de autoproteção das crianças, excluindo-as da “arte do com-viver” para a “prática do sobreviver”, caminho que não implica corresponsabilidades públicas, mas um modo de fazer as crianças enfrentar por si mesmas as contingências da vida na cidade.

Buscar novos modos de olhar as crianças e de enfrentar as contingências da vida na cidade, como afirmam os autores, é um grande desafio; é necessário comprometimento com as infâncias, não apenas com as crianças que vivem nos centros urbanos, mas também com as crianças em seus diferentes territórios. A urbanização vem crescendo em uma escala e ritmos sem precedentes. No

Brasil, segundo dados do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹² (IBGE, 2010), 84,35% da população vive em situação urbana.

Na busca de estudos teóricos e práticos nos quais pudéssemos vislumbrar discussões a respeito da interseção entre criança, infância e cidade, elencamos três perspectivas:

1) PERSPECTIVA CIENTÍFICA – Estudos acadêmicos que buscam estabelecer a temática entre infância e cidade como um campo de estudos.

2) PERSPECTIVA POLÍTICA – Propostas de políticas ampliadas de intersectorialidade que buscam a integração entre criança, infância e cidade.

3) PERSPECTIVA PEDAGÓGICA – Experiências que vislumbram a interseção criança, cidade, patrimônio e educação infantil.

Contudo, essa divisão significa apenas uma organização didática para melhor expressar os estudos realizados, não havendo, assim, sobreposição entre essas perspectivas, mas enfoques diferenciados a partir da tomada de ações e da origem das discussões propostas.

3.1 PERSPECTIVA CIENTÍFICA: INFÂNCIA E CIDADE COMO UM CAMPO DE ESTUDOS EM DESENVOLVIMENTO

Os estudos acerca da temática Infância e Cidade no Brasil, nas últimas décadas, vêm apontando a necessidade de aproximação do olhar a partir das crianças – como elas veem, participam e ocupam os espaços urbanos e do campo na cidade. Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2019)¹³, um terço dos 4 bilhões de pessoas que vivem em áreas urbanas, hoje, são crianças, e a estimativa é que, em 2050, quase 70% das crianças viverão em áreas urbanas.

Diante desse cenário, a defesa de um estudo mais aprofundado das relações das crianças dentro do seu território geográfico e social é uma necessidade apontada por vários autores e em diferentes perspectivas. Müller (2014) observa que as discussões recorrem a conceitos que transitam nas áreas de Educação, Sociologia, Geografia, Antropologia, Arquitetura, Urbanismo e Psicologia, mas que ainda são incipientes no âmbito da Educação Infantil.

Muller e Nunes (2014) defendem a necessidade do desenvolvimento dessa temática como um campo de estudos em um artigo intitulado “Infância e Cidade: um campo de estudo em

¹² Para ver mais informações: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2019.

¹³ Para ver mais informações: <<https://childfriendlycities.org/growing-cities/>>. Acesso em: 4 abr. 2019.

desenvolvimento”, no qual se utilizam do paradigma das Ciências Sociais. Segundo os autores, “[...] os princípios deste paradigma voltam-se para o conceito de infância como uma construção social, ideia já defendida na década de 1960 por Ariès (1981)” (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 664). O fator inovador desse novo paradigma é que a infância passa a fornecer um quadro interpretativo para a compreensão dos primeiros anos de vida, demarcando, assim, uma diferença entre infâncias e crianças, o que já foi explicitado na seção anterior.

No artigo, os autores também apontam referenciais pioneiros que têm desafiado as teorias clássicas da Sociologia e apresentado novos recortes teóricos e metodológicos ao estudo da infância, tanto na Europa (QVORTRUP et al., 1994; JAMES; PROUT, 1997; JAMES; JENKS; PROUT, 1998) quanto nos Estados Unidos (CORSARO, 2011), que se distanciam das definições mais clássicas sobre socialização (MÜLLER; NUNES, 2014).

Dentro dessas perspectivas, rompe-se com o determinismo em considerar as crianças apenas como sujeitos passivos, tomando do interacionismo a noção da criança como agente e, ao mesmo tempo, produto dos processos sociais; e do construcionismo social a ideia da infância dentro de uma variabilidade social, cultural e histórica, negando-a a uma dada realidade biológica (JAMES; PROUT, 1997, apud MÜLLER; NUNES, 2014)

Os estudos que relacionam infância e cidade procuram romper não apenas com o paradigma de criança passiva, mas também com o paradigma da cidade como lugar hostil, de incerteza, violência e de medo, entendendo-a como espaço de ricas possibilidades interativas. A cidade é um espaço de interação social, em que a coexistência de vários segmentos da sociedade convive e apreende formas coletivas de coabitar aquele espaço. Contudo, a cidade é, ainda, em algumas circunstâncias, um espaço que limita a criança na sua vivência, limita o seu ir e vir e se apresenta como espaços excludentes. A este respeito Muller e Nunes (2014, p. 670-671) afirmam:

Precisamos atentar, contudo, para a naturalização de uma relação de poder, que associa de forma imperativa o uso do espaço urbano quase exclusivamente ao adulto. Por deterem um discurso de proteção às crianças, os adultos facilmente as excluem da cidade, restringindo as interações de ambos ao espaço privado ou a lugares previamente demarcados no espaço público. Estes espaços, tomados pelos adultos como os mais adequados às crianças e que geralmente se voltam ao lúdico, dificilmente promovem interações mais diversificadas. [...] Não se trata aqui de defender a plena autonomia de uma criança no espaço urbano, pois seria ingênuo abstrairmos as dificuldades e riscos que isso acarretaria. Porém, temos claro que é necessário romper com a imagem difundida de que a cidade apresenta mais perigos do que possibilidades às crianças.

Para ilustrar a afirmação acima, no que diz respeito a tornar os espaços públicos mais adequados às crianças, podemos citar uma experiência bastante significativa de uma cidade no norte

da Espanha, na Galícia, chamada Pontevedra. O prefeito da cidade, empenhado na busca de soluções para garantir maior autonomia das crianças no espaço urbano, inverteu as prioridades, dando mais espaços às calçadas, para os pedestres andarem, do que aos carros. Quem relata essa experiência é o pensador, pedagogo e desenhista Francesco Tonucci, em entrevista exclusiva concedida à Plataforma Cidade Educadoras (2016)¹⁴ e da qual trataremos adiante quanto adentramos nas perspectivas políticas.

Na busca de trabalhos relacionados a essa temática, pudemos perceber que os trabalhos selecionados para a leitura incidem nesse sentido – reconhecer as crianças como potentes –, como também apreender a cidade a partir do olhar das crianças, de desvendá-la junto com elas e olhar a perspectiva diferenciada das crianças, como elas agem de maneira autônoma no espaço urbano ou em outros territórios.

É uma perspectiva em que se inverte o olhar, como o prefeito citado fez, de mudar as lógicas e perceber, de fato, como as crianças vivem sua infância a partir dos modelos urbanísticos e logísticos impostos pelas grandes e pequenas cidades, compreendendo melhor como elas habitam o espaço e nos levando a investigar as possibilidades interventivas e interativas de socialização nesses espaços.

No levantamento sobre as pesquisas que relacionam criança, infância(s) e cidade, realizamos uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), considerando os anos de 2017 e 2018 na área da Educação, com os seguintes descritores aspeados: “criança e cidade” – “crianças e cidade” – “infância e cidade” e “infâncias e

¹⁴“O prefeito de Pontevedra disse que escutou uma palestra minha e que eu o convenci, justamente com esse argumento das prioridades. Então, seus assessores começaram a analisar as ruas dessa cidade que possui 80 mil habitantes e viram que a rua tinha, ao todo, nove metros de largura, sendo seis metros para os carros (ida e volta), mais o estacionamento, sobrando três metros para as calçadas que, divididas em dois lados, terminavam com 1,5m cada. Considerando o mobiliário urbano, os pedestres tinham cerca de um metro apenas para caminhar, o que os obrigava a andar em fila única. Então disseram: [‘Bom, façamos o que diz esse senhor, invertamos as prioridades!’. Como chove muito na Galícia, tomaram como base para definir o espaço dos pedestres que fosse possível passar duas pessoas com o guarda-chuva aberto. Esse foi o plano urbanístico da cidade. Somando o mobiliário urbano, chegamos a três metros de cada lado, totalizando seis metros para os pedestres. Lamentavelmente, sobraram apenas três metros para os carros. Sinalizaram todas as ruas e diminuíram drasticamente o espaço para os carros. Viram que, estreitando as ruas, a velocidade dos carros diminuía. Há estudos que mostram que, se a calçada tem menos de três metros, os carros não sobem mais de 30 km. Então, definiram que a velocidade da cidade inteira seria 30 km/h. O prefeito da cidade, que é médico, me dizia que a 50 km/h morre um pedestre a cada dois. E a 30 km/h morre um a cada vinte. Essa me parece uma diferença importante. Com essas mudanças, eles reduziram em 60% a emissão de CO2. E são alguns anos sem mortos em acidentes de trânsito. Na Itália, os acidentes de trânsito são a primeira causa de morte até os 26 anos. E os custos oriundos desses acidentes são de 2,5% do PIB. Isso indica que realizar essas mudanças implica economizar muito dinheiro e salvar muitas vidas” Francesco Tonucci (2016). Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/10/04/tonucci-e-partindo-da-infancia-que-se-constroi-uma-cidade-para-todos/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

cidade”. Encontramos sete trabalhos e desses, depois de feita a leitura dos títulos e resumos, escolhemos apenas duas teses para leitura na íntegra, por serem pesquisas voltadas para a faixa etária mais próxima à das crianças da educação infantil. Outras buscas também foram realizadas em dois grupos de Pesquisa que são referências nessa temática: Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (Grupegi) e no Grupo de pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura (Iesc), como também analisamos alguns dossiês temáticos publicados.

Na primeira tese selecionada, Souza (2017) investiga os diálogos tecidos entre as culturas infantis, as tradições, as condições socioeconômicas e as características culturais das crianças que vivenciam a região da Vila Rubim, em Vitória – ES. Para a autora, “[...] as crianças não internalizam passivamente as marcas culturais adultas” (SOUZA, 2017, p. 20), o que foi constatado por meio da pesquisa etnográfica que fez com crianças de seis e sete anos, durante cinco meses, acompanhando-as em percursos nas ruas e praças da cidade. Os resultados apontam que as crianças compartilham, narram e se apropriam, de forma criativa, do espaço em que vivem. Por meio de trocas, elas também (re)constroem as memórias e as tradições culturais presentes na localidade onde vivem, além de estabelecerem formas de sociabilidade próprias que permitem a intergeracionalidade.

Durante toda a narrativa da pesquisa é possível perceber como as crianças constroem com os adultos uma nova perspectiva de espaço; a dualidade do espaço urbano – ruas e praças – ora como local de perigo, ora como ambiente de aprendizagem; e também as relações de poder, já apontadas por Müller e Nunes (2014), e os constrangimentos que as crianças vivenciam nas interações que estabelecem com os adultos.

Souza (2017) traz também vários outros estudos que sustentam a potencialidade do espaço público – ruas, praças, parques – como ambiente propositivo na investigação da relação infância e cidade por privilegiarem novas formas de sociabilidade inter e intrageracional. A tese está ancorada na perspectiva da Sociologia da Infância, estabelecendo, assim, uma ruptura com a concepção de uma infância contida, passiva. Os estudos apontados no trabalho (ARRUDA, 2011; NASCIMENTO, 2009; TEIXEIRA, 2012; LANSKY, 2012; MULLER, 2007) identificaram, por meio de suas pesquisas com crianças, aprendizagens e sociabilidades na cidade, entre as crianças e seus pares, entre as crianças e os adultos e entre as crianças e o meio que habitam. Eles apontam que as ressignificações dadas pelas crianças ao espaço da cidade, o olhar sensível, imaginativo e instigante das crianças pode nos ofertar maneiras diferenciadas da organização do planejamento urbano, em relação à potência das crianças diante da cidade: “[...] são capazes de ultrapassar o acinzentado da urbe e produzir novos matizes sobre o urbano”. (SOUZA, 2017, p. 35)

A outra tese selecionada no banco de trabalhos de doutorado da Capes traz como tema *Passeios com crianças: cidade em tensão* (MUNIZ, 2018). A pesquisa tem inspiração nas referências da pesquisadora em memórias da sua própria infância, na cidade do Rio de Janeiro, e também como professora de Educação Física, que sempre esteve em busca de espaços adequados para trabalhar o corpo em suas múltiplas possibilidades. Isso fez despertar nela o interesse em buscar espaços abertos e mais desafiadores, como também toda sua vivência prática em projetos sociais de fomento da ocupação de espaços públicos, na cidade do Rio de Janeiro, com crianças e adolescentes.

Muniz (2018) discute o conceito de passeio por meio de autores do Movimento da Escola Moderna, como Celestin Freinet, até experiências atuais apresentadas pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (Aice) do que trataremos posteriormente. A autora defende que o passeio deve ser realizado não como obrigação de aula com objetivos que contribuirão para a aprendizagem formal, mas como um devir exploratório, rico de experiências, defendendo que a educação escolar, ao discutir o tema relação cidade e criança, deve pensar em pontes férteis entre iniciativas formais ou não formais que fomentem a construção da cidadania no sentido de participação, enfrentamento e visibilidade das crianças nos espaços das cidades.

Muniz (2018) traz também reflexões contemporâneas sobre os acontecimentos políticos atuais no Brasil e as intervenções na cidade do Rio de Janeiro com a Copa do mundo (2014) e os Jogos Olímpicos (2016). A pesquisa traz reflexões que atravessam o texto e nos provocam com as indagações relacionadas a conceitos de vários autores, em especial Walter Benjamim e Mikhail Bakhtin, os quais, segundo Muniz (2018, p. 12), “[...] ajudam a viver a pesquisa em sua dimensão dialógica e dialética, cujo compromisso político convoca a encontrar seu eco social, implicando a aceitação do abalo de nossas certezas em face das tensões inerentes às relações humanas”.

O estudo se caracterizou por uma pesquisa-intervenção e se constituiu na realização de encontros de conversas e passeios na cidade, em lugares escolhidos pelas crianças: um grupo de dez crianças entre seis e dez anos de idade, advindas de uma instituição que a pesquisadora denominou de ONG, que já atendia, há 18 anos, crianças no contraturno escolar, localizada no Complexo da Mangueira.

As crianças escolheram alguns lugares para passear pela cidade, nomeadamente: Parque da Quinta da Boa Vista, Parque Madureira, Parque Xangai, Shopping Nova América, Quadra da Mangueira, Parque Aquático Rio *Water Planet*, praia do Flamengo e de Copacabana. Alguns lugares eram desconhecidos tanto para as crianças quanto para a pesquisadora, o que se revelou potente como experiência de estranhamento desde um novo lugar de encontro.

Os encontros de conversas e de passeios com as crianças foram os caminhos encontrados para que a intervenção da pesquisa ocorresse. A autora compartilha que ela e as crianças viveram, juntas, momentos de imprevisibilidade, de revelação, de preconceito, de encantamento, enfim, de experiências únicas. E, como concluiu a autora, de negociações de sentidos compartilhados. Ao final do itinerário de pesquisa, ela mudou o seu conceito inicial de que o Rio de Janeiro era uma “cidade partida”, para “cidade em tensão”. Como descreve a pesquisadora: “Tensão entre medos e desejos que tanto impede a fruição da cidade quanto desafia a reinventá-la e a questioná-la, mas que, de toda forma, precisa ser experimentada, misturada suas teias e ocupados seus labirintos” (MUNIZ, 2018, p. 117).

Recorremos a estas teses, Souza (2017) e Muniz (2018), por serem atuais e por tratarem de pesquisas com crianças em seus diferentes contextos, não a partir da escola, mas da rua e de outras instituições não formais, o que nos fez pensar: O que a escola tem feito com essas crianças e suas vivências reais? Como articulam ao currículo toda essa potencialidade vivida na rua e as percepções infantis advindas do contexto? O que nós, como profissionais da Educação Infantil, estamos fazendo com toda essa potencialidade sufocada em espaços fechados em tempo integral ou parcial? Outro fator considerado para a análise dessas teses foi a faixa etária próxima das crianças da Educação Infantil, pois ainda são incipientes – segundo a busca no banco de teses – os trabalhos que envolvem a etnografia com crianças pequenas em locais abertos, fora dos muros da escola, ou seja, na cidade.

A análise dessas duas teses também nos ajudou a compreender a importância da observação e da discussão direta com as crianças sobre suas vivências nos espaços públicos, em duas dimensões: uma mais circunscrita, em um Bairro Vila Rubim, na Cidade de Vitória –ES, com locais e moradores mais familiares às crianças; e outra, mais ampliada, com a exploração dos espaços urbanos em uma grande cidade, o Rio de Janeiro. Apesar das diferenças de locomoção, (im)possibilidades de vivências e trocas coletivas que, no caso, foram mais limitadas na cidade do Rio de Janeiro, em ambas foi possível a investigação tanto do potencial da cidade quanto do espaço de apreciação e vivência pelas crianças, como também de (re)descoberta para os adultos pesquisadores que embarcaram nessas incursões. Foi possível perceber, ainda, como cada criança (re)constrói os significados e encontra novas possibilidades para a resolução dos problemas, constituindo-se em cidadãos que participam da busca do bem comum na vida da cidade.

Ainda na busca de ampliar os estudos com a temática criança, infância e cidade, identificamos dois Grupos de Pesquisa que há tempos trabalham com a temática e possuem pesquisas publicadas e consolidadas na área da educação infantil.

O Grupo de Pesquisa em Infância, Educação, Sociedade e Cultura (Iesc) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) desenvolve pesquisas com a temática Criança, Infância e Cidade, que estão disponibilizadas no site do Grupo para consulta pública. Das pesquisas divulgadas, destacamos duas, uma já concluída, e outra em andamento.

Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade¹⁵ (IESC, 2015-2017) é uma pesquisa já concluída e se trata de um estudo exploratório qualitativo com 220 crianças com idade de 5 anos, provenientes de contextos urbanos e rurais que frequentam as instituições públicas de Educação Infantil de 10 municípios do Estado do Espírito Santo. A metodologia foi desenvolvida a partir de entrevistas e dividida em três eixos de análises, com as seguintes questões: a) Os sentidos que as crianças atribuem à cidade: Do que você mais gosta do lugar onde mora? O que mais gostam do lugar onde moram? O que é uma cidade? O que tem numa cidade? Quais os lugares da cidade que as crianças podem frequentar? b) Os diferentes modos de habitar da criança em contextos urbano e/ou rural: Quais os lugares favoritos na cidade? Onde as crianças dizem brincar na cidade? Onde as outras crianças brincam? Se pudessem construir uma cidade, como ela seria? c) A caracterização da cidade sob o ponto de vista da utilização dos espaços pelas crianças.

Dos resultados apresentados chama a atenção as respostas das crianças a duas das perguntas realizadas: O que é uma cidade? Quais os lugares da cidade que as crianças não podem frequentar? Em ambos os casos, a resposta com mais frequência foi a “rua”. Nesse sentido, os pesquisadores apontam uma reflexão: “[...] em que medida a rua, como imagem definidora da cidade, tem se tornado uma constante ameaça ou um espaço impróprio à presença das crianças?” (IESC, 2017, on-line). Temos, assim, muito a investigar e contribuir para a construção de sentidos mais ampliados às crianças pequenas, além da garantia de uma vivência saudável nas “ruas” da cidade.

A segunda pesquisa, ainda em andamento, intitulada **Educação Infantil, Infâncias e Cidade: um diálogo possível?** (IESC, 2018), pretende investigar as possibilidades de interação entre as instituições de educação infantil, suas infâncias e a cidade. A metodologia se dará, segundo os pesquisadores (IESC, 2019), “[...] a partir de uma descrição sobre as práticas sociais das crianças na cidade, seus vínculos com a educação infantil e as formas de interação estabelecidas entre as instituições de educação infantil e outros espaços da cidade” (on-line).

¹⁵ As pesquisas apresentadas são desenvolvidas pelo Iesc sobre a Coordenação da professora doutora Vânia Carvalho de Araújo, líder do Grupo de Pesquisa. As pesquisas apresentadas têm parceria institucional com o professor doutor Manuel Jacinto Sarmiento – IE-Uminho, Portugal. Disponível em: <<http://iesc.pro.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

O Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (Grupegi)¹⁶ vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora, coordenado pelo professor doutor Jader Jane Moreira Lopes, discute sobre as crianças, suas infâncias, os espaços e seus desdobramentos, como território, lugar, paisagem. As narrativas, reflexões e pesquisas desenvolvidas são denominadas estudos da Geografia da infância. Conforme justifica o seu coordenador, o intuito não é trazer mais uma divisão ao campo temático da ciência geográfica, mas demonstrar as contribuições da Geografia para os estudos da infância, como já ocorre em outras áreas, como a Sociologia da Infância, a Antropologia da Infância, dentre outras (FERNADES; LOPES, 2018).

Em uma publicação recente, o dossiê **Geografias das Infâncias: fronteiras e conexões**, (FERNADES; LOPES, 2018), traz os estudos mais atuais para a área da Geografia da Infância, com contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores “[...] ao estabelecer uma aproximação com o conceito de vivência (*Perejivanie*), de meio (*Sredá*) e o de reelaboração criadora (*Tvortcheskaia Pererabotka*), que fortalecem a perspectiva da unidade pessoa-meio” (VYGOTSKY, 2010, apud FERNADES; LOPES, 2018, p. 665).

Esse dossiê trata de uma proposta que traz trabalhos em várias perspectivas teóricas, propondo a intensa tarefa de discussão das bases conceituais metodológicas que alimentam a pesquisa na temática criança, infância(s) e cidade e suas territorialidades, em países como o Brasil, México, Estados Unidos e Itália. São 17 artigos que apresentam diferentes metodologias utilizadas para a abordagem da temática, além de adotarem o termo “Infâncias”, demarcando, assim, as variantes sociais, étnico-raciais, de classe, gênero e de territorialidade que envolvem o universo infantil, opondo-se veementemente aos autores que tentam normalizar e normatizar as infâncias, como também seus tempos/espaços.

Além desse dossiê, o qual foi fruto do I Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância, realizado em março de 2018, na Universidade de Brasília, encontramos mais duas publicações de dossiês e uma coletânea sobre a temática. O primeiro, dossiê **Infância e cidade: perspectivas analíticas**, para as áreas de Educação e Sociologia (MÜLLER; NUNES, 2014), tem como objetivo explorar modos de vida das crianças na cidade, articulando as dimensões do tempo e do espaço com a lógica social da vida urbana, apresentando sete artigos escritos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros, em Brasília e Belo Horizonte; e Luxemburgo, Reino Unido, Dinamarca e Espanha.

O segundo dossiê, **Infâncias na cidade: um diálogo com a Educação** (ARAÚJO; AQUINO, 2018) tem o objetivo de (re)pensar sobre os estreitamentos e as sutilezas na relação infância(s) e

¹⁶ Os materiais disponibilizados pelo grupo estão disponíveis em: <<http://geografiadainfancia.blogspot.com/>>.

cidade(s), em duas capitais nacionais: Brasília (Brasil) e Maputo (Moçambique), e de duas capitais estaduais brasileiras: Vitória (Estado do Espírito Santo) e Rio de Janeiro (Estado do Rio de Janeiro), tomadas como referências em seis dos artigos.

E, por fim, a coletânea **Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação** (GOBBI; NASCIMENTO, 2017), fruto do seminário ocorrido na Faculdade de Educação da USP, no ano de 2017, com a mesma temática, e que traz como eixo norteador para a discussão a infância “viva e pulsante” em diferentes áreas: arquitetura, geografia, sociologia, antropologia, medicina e pedagogia; apresentados por pesquisadores em diferentes níveis de estudos. São 1.156 páginas divididas em cinco temáticas: I – As crianças em espaços urbanos; II – Espaço, território, circulação e infância; III – As crianças e as imagens; IV – Políticas e direitos das crianças; V – Infância, Estado e Movimentos Sociais.

Concluindo, a perspectiva científica, envolvendo o levantamento de trabalhos – entre teses, grupos de pesquisa e dossiês apresentados – se configura, dentro da discussão da temática, como um pequeno, mas rico suporte para pesquisadores e profissionais da educação infantil que desejem enveredar por esse tema, a fim de ampliar os horizontes dessa linha de pesquisa rumo a um campo de estudos.

Nas buscas realizadas nos Grupos de pesquisa, identificamos um aporte relevante com a indicação dos pressupostos que devem ser considerados na pesquisa com crianças, sua(s) infância(s) e a relação com a cidade. A análise desses estudos revela um cenário emergente e vigoroso em âmbito nacional e internacional que, nas últimas duas décadas, vem abrindo um campo de estudos da relação com a criança, infância(s) e cidades muito profícuo. Parece ser latente o compromisso de se criar espaços de convivência saudáveis e de participação coletiva em sociedade, diante de um mundo que ainda, resiste à quebra de paradigmas referente ao empoderamento das minorias, que lutam para conquistar os seus espaços de direito e de narrativas – a criança é uma delas.

De maneira geral, os trabalhos encontrados no âmbito da perspectiva científica trazem com maior incidência o que se refere ao arcabouço conceitual e teórico: os estudos baseados na teoria histórico-cultural e da Sociologia da Infância, como também em outro campo de estudo em desenvolvimento denominado Geografia da Infância. Esses estudos perpassam pelos campos da Arquitetura, Psicologia, Geografia, História, Antropologia, Pedagogia, Sociologia e Filosofia, utilizando-se de metodologias multirreferenciais que buscam garantir a escuta das crianças de maneira ética e fidedigna, sendo a etnografia a área de estudo mais utilizada durante o acompanhamento e as vivências das crianças em contexto.

3.2 PERSPECTIVA POLÍTICA: PROPOSTAS DE POLÍTICAS AMPLIADAS DE INTERSETORIALIDADE QUE BUSCAM A INTEGRAÇÃO ENTRE CRIANÇA, INFÂNCIA E CIDADE

As políticas de atendimento à infância têm um grande desafio, visto que, nas últimas décadas, com a ampliação do conceito de criança, vem crescendo também o entendimento de que é preciso investir não apenas no desenvolvimento dessa criança em si, mas da sua infância, na sua plenitude de direitos. Nesse sentido, se faz necessário o transcender da lógica restrita da gestão pública de atendimento setorializado para assumir uma postura de atendimento intersetorializado (CARBONELL, 2016).

A intersectorialidade pressupõe ações e instrumentos estratégicos de articulação entre instituições, pessoas e saberes. Dentro da perspectiva política que leva em consideração o pressuposto da intersectorialidade, encontramos em nossa pesquisa sobre a relação criança e cidade três projetos que merecem destaque, por se tratarem de programas que se configuram em caminhos possíveis para tornar a cidade mais habitável às crianças, são estes: Cidade Educadora; As Cidades Amigas das Crianças; e a iniciativa desenvolvida em Fano-Itália pelo pensador, pedagogo e desenhista Francesco Tonucci, denominada Cidade das crianças.

3.2.1 Cidade Educadora

O conceito de Cidade Educadora surge em Barcelona, em novembro de 1990, quando 70 municípios do mundo assinaram a Declaração de Barcelona, 1990 – Carta das Cidades Educadoras, a qual foi ratificada em Bolonha, 1994, e em Génova, 2004, e que reúne um conjunto de 20 princípios essenciais ao impulso educador da Cidade. Essa ideia ganhou força em amplitude mundial, a partir da criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras (Aice), formalizada em Bolonha, 1994. Contudo, segundo Carbonell (2016) no seu livro *Pedagogias do século XXI*, a experiência pioneira se realizou na cidade italiana de Turim, entre os anos de 1975 e 1985, com o objetivo de incidir tanto na mudança escolar quanto na mudança social e administrativa do município.

A Carta das Cidades Educadoras (AICE, 1990) baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948)¹⁷ e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966)¹⁸. Nessa carta são descritos os princípios essenciais ao impulso educador da cidade, partindo da ideia de que o desenvolvimento de seus habitantes não deve ser deixado ao acaso, invisibilizados

¹⁷ Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>.

¹⁸ Disponível em:

<<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>

e distanciados da cultura. No seu preâmbulo, a Carta das Cidades Educadoras define o que constitui uma cidade educadora:

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projectos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração directa ou em colaboração com organismos internacionais (AICE, p. 3).

O conceito traz o entendimento de uma visão ampla quanto às intenções e abrangência desse modo de ser da cidade, considerando que todo movimento, intencional ou não, formal ou não, são formas legítimas de “educatividade da cidade”¹⁹ e que essa deve colaborar no sentido de apoiar projetos e ações de qualquer ordem que promovam essas intenções educativas. Segundo Brarda e Ríos (2004, p. 19) a expressão “educatividade da cidade” se refere ao seu potencial criativo, o qual consideram um dos aspectos menos estudados da vida urbana.

Além de intencionalizar uma “educatividade da cidade”, ao analisarmos o preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras (1990), observamos que o programa defende a premissa de que, “[...] as crianças e os jovens não são mais protagonistas passivos da vida social e, por consequência, da cidade” (AICE, p. 3), o que está de acordo com os estudos apresentados a esse respeito. Ainda analisando a Carta das Cidades Educadoras (1990, p. 6-7), nos seus princípios descritos relacionados à questão da infância, encontramos:

10-

O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

14-

A cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo. Neste mesmo sentido, deverá promover projectos de formação destinados aos educadores em geral e aos indivíduos (particulares ou pessoal pertencente aos serviços públicos) que intervêm na cidade, sem estarem conscientes das funções educadoras. Atenderá igualmente para que os corpos de segurança e protecção civil que dependem directamente do município ajam em conformidade com estes projectos.

Esses dois princípios nos remetem às reflexões a respeito da necessária correlação da intencionalidade bem articulada dos objetivos das cidades educadoras para as ações

¹⁹ Vide: Colomer (1998 apud BRARDA; RÍOS, 2004, p. 31).

verdadeiramente educativas. Uma agenda política, nesse sentido, se faz necessária para que se dê conta de reverberar propostas interdisciplinares e globalizadoras, em ações pontuais e territoriais, apoiadas pela comunidade e pelos governos locais. Nesse sentido, o investimento em políticas públicas municipais que assegurem o desenvolvimento de ações de fluxo contínuo e de abrangência geral – não envolvendo apenas as instituições como a escola, mas as outras instituições formais, não formais ou informais que garantam a ampliação do desenvolvimento integral das crianças e jovens – é um compromisso que deve ser assumido ao propor-se tornar a cidade educadora. A esse respeito Carbonell (2016) nos alerta:

Em muitos casos, por exemplo, definir-se como cidade educadora é uma mera retórica e declaração de princípios e intenções, com alguma atividade pontual envernizada com um *slogan* que se repete uma e outra vez, com leves adaptações aos novos tempos. São marcas que vendem, como as marcas de uma cidade, de uma empresa ou de um automóvel (CARBONELL, 2016, p. 38).

No XV Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Cascais – Portugal, em novembro de 2018, do qual tivemos a oportunidade de participar, as declarações e princípios foram revitalizados com retóricas e designs bem elaborados. No entanto, percebe-se que o programa só terá efeito se houver vontade política de articulação intersetorial em seus territórios locais.

A Aice, formalizada em Bolonha, em 1994, tem como estrutura uma Assembleia Geral, um Comitê executivo e um Secretariado, que é responsável por articular municípios representados pelos seus governos locais e do qual fazem parte, atualmente, 480 cidades de 37 países do mundo, que cooperam, intercambiam e trabalham no desenvolvimento e implementação de práticas inspiradas nos Princípios da Carta das Cidades Educadoras.

Esses princípios, na prática, precisam ser viabilizados em ações que envolvam toda a comunidade local, por meio da criação de projetos ligados às secretarias públicas, associações e entidades sociais voltadas e interessadas pelas pessoas e pelo convívio social. Como afirmou Carbonell (2016), se não houver viabilidade política governamental local haverá pouca sustentabilidade aos projetos criados, que correm o risco de não avançarem e ficarem fadados ao tempo de exercício eleitoral de seus governos municipais.

Nesse evento supracitado, cujo tema central foi “Cidade – Pertença das pessoas”, foi possível verificar, essencialmente, que nos painéis e debates foram priorizados não apenas temas relacionados a experiências já existentes e exitosas, relacionando a Cidade e a Educação, mas também temas relacionados à gestão pública, democracia participativa e à necessidade da intersetorialidade dos governos locais, dimensionando, assim, a essência do Programa, que precisa

da participação ativa do governo local, da sociedade civil e de todos os setores da sociedade formais, não formais ou informais, para funcionar de maneira eficaz.

É preciso, também, ressaltar a imensa quantidade e qualidade de informações compactadas e disponibilizadas nas redes sociais pela Aice, com experiências práticas de diversas cidades de todo o mundo, com descrições pormenorizadas registradas no Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras.²⁰

Dessa maneira o programa Cidades Educadoras se configura como um grande referencial no sentido de articular ações locais em âmbito municipal, na busca de mecanismos políticos que assegurem a concretização dos direitos de todos, especialmente as crianças e os jovens, de viver a cidade em toda sua potencialidade educativa, mas para que isso ocorra não depende apenas de atitudes de políticas públicas governamentais, mas do esforço de todos os cidadãos pertencente àquele território, àquele lugar.

Continuando a revisão de literatura a respeito das Cidades Educadoras relacionada à infância, fizemos uma pesquisa no Banco de teses da Capes. Em um primeiro momento, a investigação foi realizada destacando-se alguns anos, demarcados em décadas, a saber: 1990, 2000 e 2010, a fim de percebermos se, depois de publicada a Carta das Cidades Educadoras (1990) o número de estudos cresceu em teses com essa temática. Utilizamos os descritores Cidades Educadoras; Infância.

Não foi encontrado nenhum trabalho no Banco de teses da Capes, no ano de 1990, relacionado aos descritores Cidade Educadora e Infância na área da Educação. No ano 2000, foram achadas nove teses, mas não especificamente relacionando Cidade Educadora e Infância. No ano de 2010, foram achadas 54 teses, mas, novamente, sem fazer relação entre os dois descritores informados.

Em uma nova pesquisa com os mesmos descritores, sem especificar o ano, foi achada uma incidência, de 2013 a 2017, de 303 teses, mas apenas uma estava relacionada à temática, mas que também não propunha a discussão Cidade Educadora e Infância.

Já quando utilizamos os descritores Cidade Educadora e Criança, achamos a incidência entre 2013 a 2018 de 511 teses, mas depois da análise dos títulos, selecionamos apenas uma tese que trazia relação mais direta com as cidades educadoras e a infância, mesmo que não relacionada, especificamente, à primeira infância.

Na tese selecionada, denominada **Cidades educadoras – possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia**, defendida, em 2014, por Valter Morigi, na Universidade

²⁰ Disponível em: <www.edcites.org>. Acessado em: 14 abr. 2019.

Federal do Rio Grande do Sul, são analisadas três grandes cidades consideradas Cidades Educadoras: Barcelona (Espanha), Rosário (Argentina) e Porto Alegre (Brasil); e suas políticas públicas que as caracterizam como educadoras. O autor constata que essas cidades se consolidam numa rede de trocas que auxiliam os seus gestores a buscarem soluções mais emancipatórias, conectando-se com as demandas sociais de cada comunidade e lutando contra formas de opressão, discriminação e exclusão social.

O autor também constata que as cidades pesquisadas está há mais de uma década ressignificando o papel das escolas na cidade, agindo intencionalmente com políticas de mudança, de uma nova organização e de melhoria de educação, intercambiando os espaços do território como locais educativos, de convivência e nos quais se constrói o conhecimento. Ressalta que ainda há problemas a serem resolvidos, mas que os projetos encontrados revelam uma preocupação genuína com os habitantes, em especial com as crianças e os idosos, e que propõem ações e intenções que apontam para uma cidade diferente, assumidamente educadora e que, pode-se afirmar, faz educação em todos os seus aspectos e por meio de todos (MORIGI, 2016).

Na tese, buscamos projetos e intenções mais voltados às crianças, diretamente relacionados à primeira infância, que foram apontados pelo autor nas três cidades pesquisadas. Os primeiros projetos apontados se realizam na cidade de Porto Alegre, denominado Projeto Escola Aberta, que visa à utilização da escola como polo de cultura, educação e lazer nos fins de semana pelos jovens; e o Projeto Cidade Escola, que tem como objetivo a utilização dos espaços e serviços das cidades pelas escolas de tempo integral do Ensino Fundamental. Com relação diretamente à primeira infância, não identificamos nenhum projeto específico.

Em Barcelona, na Espanha, o autor apresenta os diversos Conselhos de Cidadania, um instrumento de escuta de diversos setores com o intuito de dar voz e viabilizar diversos projetos de intervenção na cidade. Não identificamos nenhum diretamente ligado à questão da infância.

Já em Rosário, na Argentina, o autor aponta a proposta *Tríptico* das Crianças, que é composta pela ambientação estética de três espaços públicos: A Granja da Infância; O Jardim dos Pequenos; e a Ilha dos Inventos. Esses espaços possibilitam vivências e experiências sociais, em múltiplas linguagens, pelas crianças e cidadãos de todas as idades. Sendo assim, constatamos que, das três cidades, esse foi o único projeto apontado que apresenta relação direta com a primeira infância.

Um indicador que pode ser revelador, quando nos mostra que se observa um grande avanço, no que diz respeito às ações e intenções voltadas para o bem-estar social na vida das cidades, com práticas exitosas em algumas cidades. Porém, ações assim ainda são um desafio quando pensamos

na ampliação de direitos que incluam também as crianças pequenas, entendendo-as como cidadãs e garantindo-lhes espaços de participação e visibilidade.

Retornando ao programa Cidades Educadoras, atualmente, a sua rede de abrangência é extensa e reúne, como já citamos, mais de 480 cidades, em 37 países do globo. Segundo dados da Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE, 2018), 16 municípios compõem a Rede Brasileira de Cidades Educadoras. São estes: Horizonte – CE; Belo Horizonte – MG; Vitória – ES; Guarulhos – SP; Mauá – SP; Santo André – SP; Santos – SP; São Bernardo do Campo – SP; São Carlos – SP; São Paulo – SP; Sorocaba – SP; Caxias do Sul – RS; Porto Alegre – RS; Santiago – RS; e Nova Petrópolis – RS.

Figura 3 – Mapa de localização das cidades-membro da Rede Brasil das Cidades Educadoras



Fonte: Disponível em: <<http://www.edcities.org/rede-brasileira/>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

Com concentração no eixo Sul-Sudeste, verifica-se que apenas uma cidade da região Nordeste faz parte dessa rede maior, um número inexpressivo que pode indicar a falta de vontade política e uma articulação maior de maneira intersetorial na busca de projetos integrados entre prefeituras, universidades, ONGs e tantos outros segmentos da sociedade que podem, juntos, criar estratégias de pertença e identidade dos seus moradores com a sua cidade, como um fomento também de sustentabilidade local.

O Nordeste, tão rico em expressões culturais e artísticas e de lugares monumentais e históricos com potencial turístico e ambiental, deve estar associado a ações como as das Cidades Educadoras, proporcionando, assim, a visibilidade e o potencial da “educatividade das cidades” (COLOMER, 1998, apud BRARDA; RÍOS, 2004, p. 31) nordestinas, utilizando-se, também, de todo o arsenal criativo da sua cultura local, enfim, do seu patrimônio cultural, no sentido de criar nos seus habitantes a ideia de pertença ao lugar de origem.

3.2.2 As cidades amigas das crianças

As Cidades Amigas das Crianças (CAC) é um programa do Unicef (2019), que foi oficialmente lançado em 1996, no quadro de uma resolução da II Conferência das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos (Habitat II), em Istambul, na Turquia. Nessa Conferência, foi estabelecido como um dos principais indicadores de um habitat saudável e de uma sociedade democrática e de boa governança o respeito ao bem-estar das crianças.

O conceito de Cidades Amigas das Crianças é o de uma comunidade urbana ou rural ou qualquer sistema de governança comprometido em melhorar a vida das crianças dentro de sua jurisdição, realizando seus direitos conforme articulados na Convenção da ONU sobre os Direitos das crianças (UNICEF, 2019). Na prática, é uma cidade que escuta as crianças, suas vozes, e na qual suas necessidades são levadas em consideração nas decisões de políticas públicas para a cidade.

Segundo o Unicef (2019), podemos chamar de CAC uma cidade ou comunidade em que as crianças sejam protegidas do abuso e da exploração sexual, tenham acesso a serviços sociais de qualidade, tenham acesso à educação inclusiva e participativa, expressem suas opiniões e influenciem as decisões que as afetam, participem da vida familiar, da cultura da cidade e da comunidade, vivam em um ambiente seguro e limpo com acesso a espaços verdes, encontrem amigos e tenham lugares para brincar e se divertir, tenham oportunidades sociais iguais, independentemente da sua origem étnica, religiosa, financeira ou de gênero.

Apesar de o programa deixar claro que a responsabilidade primária por essas garantias é do governo local, conclama também todos os segmentos da sociedade civil ou privada, governamental ou não, formal, não formal ou informal, bem como as próprias crianças, na construção e participação de propostas para a implementação de uma Cidade Amiga das Crianças.

O Comitê Português para a Unicef (2015) define – por meio dos documentos elaborados: Construir Cidades Amigas das Crianças: Um quadro para a ação; o Modelo de Caracterização do Município; e o Guia para a construção de Cidades Amigas das Crianças, que são documentos

orientadores para a adesão da localidade à iniciativa do Unicef (2015) – os quatro princípios fundantes para se construir uma Cidade Amiga das Crianças e que estão assentados na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989). São estes:

Não discriminação: Uma Cidade Amiga das Crianças é amiga de e inclusiva para todas as crianças, devendo ser dada atenção especial a crianças em situação de maior vulnerabilidade, como crianças com deficiência, provenientes de minorias étnicas e populações migrantes, vítimas de exploração, a viver em situações de exclusão social, entre outros.

Interesse superior da criança: Uma Cidade Amiga das Crianças assegura que o interesse superior da criança é uma consideração primordial em “todas as decisões que dizem respeito às crianças”. Colocar as crianças em primeiro lugar, é a “marca” de uma Cidade Amiga das Crianças. A maior parte das acções da administração local afecta os cidadãos mais jovens, pelo que todos os departamentos e níveis de governação devem estar sensibilizados e alertados para o impacto que as políticas existentes e futuras têm sobre eles.

Sobrevivência e desenvolvimento: Uma Cidade Amiga das Crianças procura proporcionar as melhores condições de vida possíveis para as crianças no presente, para que possam tirar o máximo partido das suas potencialidades no futuro. O conceito de “desenvolvimento”, no contexto da Convenção, significa desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral, psicológico e social da criança.

Ouvir as crianças e respeitar as suas opiniões: Numa Cidade Amiga das Crianças, as crianças são vistas e ouvidas. A sua participação activa enquanto cidadãos sujeitos de direitos é promovida, assegurando-lhes a liberdade de expressarem as suas opiniões sobre “todas as questões que as afectam” e que estas, de acordo com o grau de maturidade da criança, sejam tidas em conta – nos seus bairros, nas suas escolas e famílias. O processo de construção de uma Cidade Amiga das Crianças deve envolver as crianças enquanto participantes activos e informados (UNICEF, 2015 p. 10-11).

Ao analisarmos esses fundamentos podemos perceber uma visão ampliada de criança, com vias a garantir-lhe a vivência em suas diferentes infâncias. São pressupostos que, mesmo vinculados ao conceito de desenvolvimento da criança, abarcam a concepção de criança, ampliada a uma categoria estrutural e relacional que precisa participar, ser ativa, ser ouvida e contribuir para a sua cultura infantil, construída com seus pares, com os adultos, nas suas ações e interações com o seu entorno – e não apenas como meros espectadores da sua vida – ou, ainda, como sujeitos de proteção e provisão.

O município que pretende fazer a adesão ao Programa precisa comprometer-se com uma democracia participativa nas decisões e que essas precisam envolver as crianças. E, nesse sentido, vale uma reflexão crítica diante da nossa realidade mundial. Para muitos países ainda é difícil que se concebam como democráticos de fato e que não exerçam a democracia participativa dos adultos,

quicá das crianças. Entretanto, o Programa atua de forma colaborativa como os municípios que fazem a adesão. Com o intuito de apoiar a concretização do programa em diferentes países, principalmente naqueles em vias de desenvolvimento, um secretariado foi criado, em 2000, com sede na cidade de Nova York, Estados Unidos, para congregar as diferentes iniciativas, bem como para disponibilizar recursos e publicações de apoio à implementação do projeto.

Segundo Trevisan (2014), em tese de doutorado que investigou a participação política das crianças nas decisões das escolas e na cidade, desenvolvida em Portugal, ao analisar uma das cidades que aderiram ao protocolo das Cidades Amigas das Crianças, no ano de 2008, – a cidade de Aveiro – constatou que a adesão não correspondia a graus semelhantes de implementação dos fundamentos e ideias. De acordo com a autora, a razão apontada pelos técnicos é que há uma ausência de acompanhamento dos órgãos governamentais responsáveis pela iniciativa, ficando, assim, muitos municípios desapoitados quanto aos modos de fazer e ao levantamento dos recursos necessários para a efetivação da proposta.

Entretanto, foi possível identificar avanços no município de Aveiro, Portugal, no sentido da criação de estratégias coletivas para a visibilidade e aplicabilidade do programa na cidade. Três estratégias são apresentadas pela autora na sua pesquisa. A primeira foi desde o início da implementação do Programa, um trabalho de conscientização e levantamento da temática dos Direitos da Criança, em diferentes pontos da cidade de Aveiro, com a semana da comemoração do aniversário da Convenção sobre os Direitos das Crianças, em 20 de novembro de cada ano. A segunda foi a criação de espaços/estruturas em que crianças e jovens pudessem exercer a sua cidadania, na cidade, encontrando modos de fazer ouvir a sua voz sobre a cidade, que desejariam. A terceira foi a abertura das portas do município às crianças e aos jovens pela Assembleia Municipal de Aveiro, para que pudessem participar em assembleias especificamente dirigidas a eles e que debatesses temas propostos em conjunto. Foram organizadas assembleias em torno de dois temas fundamentais: a minha cidade; e participação, cidadania e inclusão, para crianças e adolescentes de 6 a 18 anos.

Esse é apenas o exemplo em um município de Portugal, mas o programa ganhou contornos mundiais e a sua implementação já é realizada em inúmeros países, especialmente no continente europeu. Atualmente, a iniciativa alcança, aproximadamente, 30 milhões de crianças, em 40 países do mundo.

Figura 4 – Mapa de abrangência das iniciativas de Cidades Amigas da Criança do Unicef nos continentes mundiais



Fonte: <<https://childfriendlycities.org/initiatives/>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

No Brasil, o programa atua mais diretamente com iniciativas voltadas para as crianças em situação de vulnerabilidade social, a fim de amenizar as desigualdades, ajudando na equidade em relação a atendimentos básicos e de proteção à infância. No âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a equidade é o princípio orientador do Programa no país e visa apoiar o Brasil na realização dos direitos das crianças e dos adolescentes mais excluídos (UNICEF, 2016).

De maneira específica no Brasil, o Unicef (2019) atua em dois grandes campos; o primeiro, nos Centros Urbanos; e o segundo é voltado para as cidades do semiárido e da Amazônia. A primeira iniciativa é a Plataforma para Centros Urbanos (PCU), lançada pela primeira vez em 2008, no Rio de Janeiro e em São Paulo, que visa alcançar quatro objetivos principais ou agendas: 1) reduzir o homicídio de adolescentes; 2) prevenir a exclusão escolar; 3) promover o desenvolvimento na primeira infância; e 4) direitos sexuais e reprodutivos dos adolescentes. As estratégias utilizadas para atender a esses objetivos incluem a coleta de dados desagregados, concentrando-se nas políticas públicas para as crianças mais vulneráveis, promovendo o engajamento dos adolescentes e da comunidade e o trabalho em rede e o estabelecimento de parcerias estratégicas para fortalecer o planejamento e os serviços intersetoriais. Essa iniciativa já completou dois ciclos de quatro anos no Brasil e cresceu, incluindo mais oito capitais. O atual ciclo da iniciativa (2017-2020) está sendo implementado em dez cidades: Belém, Fortaleza, Maceió, Manaus, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís, São Paulo e Vitória.

A segunda iniciativa é voltada ao atendimento dos municípios brasileiros do semiárido e da Amazônia e é denominada Selo Municipal de Aprovação do Município (SELO UNICEF). A iniciativa

também visa promover a aplicação da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015-2030), assim como incentivar os municípios que fizeram a adesão ao programa a implementarem políticas públicas que reduzirão as desigualdades vivenciadas por muitas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. O município cadastrado designa seus representantes, que são treinados pelo Unicef e acompanhados na implementação das propostas.

O Selo Unicef é concedido aos municípios que são capazes de implementar o número necessário de resultados sistêmicos e apresentar um desempenho melhor do que a média de seus pares em relação aos indicadores de impacto social. O credenciamento é válido por quatro anos. Embora a iniciativa vise, principalmente, às pequenas cidades e áreas rurais, também inclui cidades com população acima de 100 mil habitantes. A iniciativa passou por quatro edições no total, com aumento da participação em cada ciclo. A edição atual (2017-2020) envolve a participação de mais de 1.900 municípios (UNICEF, 2019).

Ao analisarmos o Projeto Cidades Amigas das Crianças, aqui no Brasil, podemos perceber a distância com que ainda nos deparamos, no que tange a um dos princípios fundantes do Projeto, que consiste em ouvir as crianças e respeitar as suas opiniões – apontado pelo Comitê Português para o Unicef.

Ouvir as crianças e respeitar as suas opiniões, incentivando sua participação, parece não ser prioridade no Brasil, pelo menos nas iniciativas propostas para o programa do Unicef para o país. Dessa maneira, podemos avaliar o quanto é grande o nosso desafio no sentido de garantir que nossas crianças brasileiras possam ter oportunidades não apenas de ser atendidas em suas necessidades básicas de desenvolvimento, mas também na garantia de políticas de participação em suas propostas educacionais formais ou não formais.

O programa CAC é audacioso e acreditamos que pode ser o ponto de partida para mudanças efetivas em políticas públicas de governança nos municípios que, caso desejem, terão como apoio o suporte técnico do Unicef para efetivar mudanças estruturais na cidade.

Faz-se premente reconhecermos que as sociedades globais atravessam rápidos processos de transformação e urbanização, e que os órgãos de poder locais têm grandes responsabilidades pelas suas populações. Nesse contexto, o programa CAC se apresenta como uma iniciativa que busca o aumento da qualidade de vida dos cidadãos, nas grandes e pequenas cidades, com particular atenção às crianças e aos jovens que nelas habitam.

Contudo, o conceito da CAC não se esgota em uma visão “global” da cidade, mas abarca as instituições que nela operam, sejam elas de caráter público, sejam de cunho privado. “Uma *Cidade*

Amiga das Crianças é, também, a que possui instituições como hospitais, escolas, centros de cultura, considerados amigos das crianças”. (TREVISAN, 2014. p. 246).

3.2.3 Cidade das crianças: a experiência proposta por Francesco Tonucci

O pensador, pedagogo e desenhista italiano Francesco Tonucci ficou conhecido, mundialmente, por ter criado a iniciativa “Cidade das Crianças”, descrita em 1991, em sua obra *La ciudad de los niños: uno modo nuevo de pensar La ciudad* (TONUCCI, 1996). Nesse livro relata detalhadamente o projeto, as propostas e as experiências realizadas em Fano, Itália, sua cidade natal, tendo-a como um laboratório experimental, para que essa experiência pudesse ser ampliada a outras cidades. Algumas dessas experiências foram consolidadas nas cidades de Rosário (Argentina) e Pontevedra (Espanha) e em mais 40 cidades da Itália (TONUCCI, 2005). As propostas do educador, mesmo sem um apoio governamental em grande escala, reverberam mundialmente, pelas suas iniciativas inovadoras e de profundo respeito aos direitos das crianças.

A Cidade da Criança propõe uma nova filosofia de governo da cidade. É uma proposta política em que o papel dos prefeitos seria o de um grande incentivador da mudança de atitude em relação aos cidadãos, assumindo no seu programa de governo a centralidade na criança e tendo a responsabilidade de envolver, de maneira intersectorial, todas as secretarias, com esse fim. A proposta de Tonucci é que “[...] partindo da infância se constrói uma cidade para todos” (TONUCCI, 2016, on-line).

Ele postula que a motivação cultural da Cidade das Crianças, traduzida em decisões administrativas, se trata de mudar três prioridades: a primeira é passar dos adultos para as crianças, isso não quer dizer que ele queira uma cidade miniatura, uma cidade *montessoriana*²¹, mas que as cidades se desenvolvam assumindo as necessidades das crianças como necessidades da cidade também. Isso quer dizer que, para estar seguro de que não nos esqueceremos de ninguém na construção de uma cidade para todos, devemos começar escolhendo as prioridades dos mais novos.

A segunda prioridade é alterar a preferência existente entre carros e pedestres. Isso se deve pelo fato de, em primeiro lugar, sermos pedestres, antes de qualquer escolha de meio de transporte público ou privado. Para Tonucci, inverter essa prioridade significa redesenhar as ruas para que sejam primeiro, “[...] à medida dos pedestres, depois, das bicicletas, depois dos meios de transporte públicos e só depois dos meios privados” (TONUCCI, 2016, on-line).

²¹ Francesco Tonucci refere-se à Educadora italiana Maria Montessori, que propôs, na organização dos espaços voltados para a educação infantil, a disposição de móveis baixos, acessíveis às crianças.

A terceira e última prioridade a ser invertida é entre bairros e cidades. Uma proposta como Cidade da Criança pode parecer inconcebível para ser implementada em uma grande cidade, uma metrópole, mas Tonucci (2016, on-line) afirma que depende de como olhamos e projetamos a cidade. Segundo o autor, é preciso garantir um alto grau de mobilidade e satisfação dos desejos dentro dos bairros, nos quais deveria ser possível viver bem com tranquilidade, mover-se com autonomia, tanto as crianças quanto os idosos. E uma vez definidas as regras do bairro, essas seriam aplicadas à cidade.

O caminho para a realização das ações em relação a garantir a efetiva participação das crianças na cidade deve ocorrer por meio da criação de um Laboratório na cidade dedicado à elaboração e ao desenvolvimento do projeto Cidade da Criança. A função prioritária desse laboratório seria de ser um incitador da consciência do prefeito e da Câmara Municipal; teria uma função educativa dirigida aos governantes, não os deixando esmorecer nos compromissos firmados. Tem uma função incômoda e conflitante, mas necessária ao processo democrático.

Caberá também ao Laboratório fomentar a participação das crianças pela sua escuta. Nesse sentido, Tonucci (1996) nos lembra de que nem sempre é fácil escutar as crianças, há que se ter muita curiosidade, atenção, sensibilidade e simplicidade, portanto, o Laboratório, para garantir essa escuta o mais fidedignamente possível, deverá também fomentar a formação de parceiros capazes de animar grupos de crianças e jovens sobre as distintas formas de participação na cidade. Com esse intuito, o Laboratório deverá garantir que o ponto de vista infantil seja respeitado.

No seu livro *La ciudad de los niños* (TONUCCI, 1996), o autor relata duas experiências realizadas na cidade de Fano, Itália, e que garantiram a participação das crianças. A primeira foi o Conselho das Crianças que, segundo o autor, não se tratou de apenas imitar um conselho municipal em miniatura, mas sim um organismo de consulta no qual as crianças – escolhidas por sorteio – puderam expressar-se de forma livre e autêntica. Além disso, apoiadas pelos parceiros adultos, tiveram a chance de encontrar formas mais adequadas para dar forma aos seus pensamentos, de modo tal que os prefeitos e a câmara municipal se viram obrigados a escutá-las e reconhecê-las com cidadãos que são.

A segunda experiência relatada foi a da Criança Projetista, que significa um modo de participação na vida urbanística da cidade, em que as crianças puderam oferecer suas ideias e suas propostas para a solução de problemas diversos que se apresentam, sucessivamente, na cidade. Tonucci (1996, p. 62) afirma que é frequente a experiência da “arquitetura participativa”, na qual as pessoas definem, com o profissional, as características da obra, das instalações, enfim, contribuem diretamente para o projeto. Dessa forma, com as crianças não pode ser diferente. Mas, alerta que

com as crianças é preciso a realização de atividades práticas – desenhos, maquetes –, nas quais elas possam projetar suas ideias, sem indução do adulto.

Em entrevista concedida à Plataforma Cidade Educadora (2016, on-line), Tonucci afirma que ainda hoje são poucos os prefeitos capazes de escutar as crianças, de verdade: “[...] há muitos que querem escutá-los aparentemente, como forma de publicidade, para sair em fotos na imprensa”. A crítica do autor nos faz pensar o quanto de entendimento a respeito da infância devem ter os prefeitos e as câmaras municipais que resolverem assumir uma perspectiva para a cidade que governa a partir da priorização do ponto de vista e do olhar da criança.

Conforme Tonucci, essa proposta tem a ver com todos que compõem a cidade e sobre quem tem poder na cidade: “É preciso reduzir o poder dos que têm poder. E a participação é a forma democrática de reduzir esse poder” (TONUCCI, 2016, on-line).

Entretanto, para participar as crianças precisam garantir sua visibilidade e ações interventivas na cidade, ao seu modo, ao seu olhar, e nesse processo consideramos importante que as perspectivas pedagógicas devam estar alinhadas e em consonância com esse objetivo, contribuindo para que essas intersecções se realizem. Por esse ângulo, buscamos duas experiências que nos ajudam a melhor compreender esse processo por meio das suas práticas pedagógicas. Vejamos.

3.3 PERSPECTIVA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS ENTRE CRIANÇA, CIDADE, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, pretendemos apresentar duas experiências pedagógicas que visam, pela perspectiva da educação infantil, problematizar e vivenciar práticas por meio do protagonismo da criança na sua relação com a cidade. Ao pensarmos em como as crianças vivenciam a cidade, como a intergeracionalidade se processa, enfrentando o emparedamento de algumas infâncias, como também as impossibilidades interativas que os centros urbanos ou o isolamento dos centros rurais se interpõem na cidade, cabe nos perguntarmos: Qual o papel da educação infantil nesse cenário? Como contribuir para que as crianças institucionalizadas possam potencializar suas experiências com os seus mais variados modelos de cidade, no sentido de apropriarem-se delas como “patrimônios”?

3.3.1 Conceito de patrimônio a partir de uma perspectiva crítica

Para discorrermos sob a perspectiva da cidade, vista como um patrimônio, primeiramente é necessário situar o conceito de patrimônio de uma maneira crítica. Quando pensamos no conceito tradicionalmente difundido de patrimônio, muitas vezes nos remetemos a bens materiais tangíveis: edifícios, palácios, monumentos, obras de arte, enfim, algo palpável, visível e de grande “vulto” e destaque histórico que nos foi deixado de herança. Segundo Nogueira e Filho (2019, p. 6):

Em sentido etimológico, patrimônio advém de patrimonium, uma junção de “patri”, termo designador de “pai”, com “monium”, que exprime “recebido”, para referir-se à “herança”. Desde a noção mais antiga que manifesta o desejo de transmitir os bens da família, até a noção mais contemporânea, que desenvolve a ideia de um patrimônio a ser transmitido para as gerações futuras, nota-se como o conceito é uma construção social.

Considerando a perspectiva etimológica, patrimônio é uma herança que será transmitida pelas gerações, pelo desejo de perpetuar a história, de garantir que os ensinamentos e as tradições do passado se eternizem. Dessa maneira, podemos pensar que não existe apenas herança no campo do tangível, mas do intangível; que todas as boas ou más memórias, vivências, práticas culturais, saberes e fazeres também podem ser transmitidos e considerados um patrimônio. Como vivemos em sociedade e essas heranças são passadas para nós socialmente, de diferentes maneiras e por diferentes agentes e em diversas perspectivas, podemos, assim, conceituá-las como construções sociais que são validadas e constituem-se num campo repleto de disputas (NOGUEIRA; FILHO, 2019).

No Brasil, até chegarmos a uma visão crítica de patrimônio, é possível destacar alguns momentos processuais que contribuíram para a ampliação desse conceito: 1) momento em que se privilegiaram o patrimônio material e as memórias luso-coloniais até a década de 60; 2) incorporação do conceito de bem natural para o patrimônio com a criação do Centro Nacional de Referência Cultural, em 1975; e 3) reconhecimento e institucionalização das diferenças e do direito à memória da cidadania, preconizadas no artigo n.º 216 da Constituição de 1988 (NOGUEIRA; FILHO, 2019).

A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) define o Patrimônio Cultural brasileiro da seguinte forma: “[...] bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. E no parágrafo 1.º acrescenta: “O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro [...]”. Portanto, o patrimônio cultural é um bem público que deve ser preservado com a colaboração da comunidade, entendendo esse bem público como:

- I – as formas de expressão;
- II – os modos de criar, fazer e viver;
- III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988, art. 216, § 1.º).

Nesse elenco de patrimônios materiais, imateriais, arqueológicos, naturais etc., constantes desse artigo da Constituição, poderíamos visualizar a cidade como um lugar que, independentemente de ser considerado um patrimônio instituído por algum órgão de proteção patrimonial, se constitui num lugar de memória e de história a ser explorado por seus cidadãos e ressignificada por eles.

Segundo Duarte (2019, p. 20), o francês Hugues de Varine Bohan fez uma análise bem abrangente acerca do **patrimônio**, apresentando-o em três categorias e definições: “[...] os elementos pertencentes ao **meio ambiente**, que tornam o local viável para habitar; **os saberes e fazeres** das comunidades que habitam esse meio ambiente; e **os objetos** construídos pela mão do homem, desde uma colher até as edificações mais sofisticadas”.

Nessa linha de pensamento, é possível inferir que o local habitado e os seus saberes e fazeres das suas comunidades locais é considerado um patrimônio, e pela legislação brasileira podemos afirmá-los como um patrimônio cultural. Esses saberes e fazeres se realizam de forma vivaz no cotidiano das cidades, portanto, é uma cultura que não pode estar dissociada da cultura escolar na sua condição de ser um patrimônio a ser preservado pelo poder público e pela comunidade, como bem estabelece a nossa Constituição.

Voltando à ideia da cidade como um patrimônio, precisamos entendê-la não apenas do ponto de vista arquitetônico, mas de todas as relações que o habitar coletivo nos evoca. O arquiteto italiano Aldo Rossi, que, em meados dos anos 1960, na Itália, escreveu um livro que mudou o pensamento sobre o que é uma cidade no seu sentido simbólico e dos afetos coletivos, afirma:

A cidade moderna começou a ser criticada, principalmente por adotar um “estilo internacional”, que produzia e repetia prédios anódinos em todas as cidades pelo mundo, sem referências vernaculares com as localidades onde eram implantados. Com *Arquitetura da Cidade*, Rossi afirmava categoricamente que os espaços urbanos não podem ficar destituídos de sua história e de seus símbolos principais, que ele chama de monumentos. Ele traça também as relações sociais entre as pessoas, a geometria das edificações e outros elementos: “A cidade é a memória coletiva dos povos; e como a memória está ligada a fatos e a lugares. A cidade é o ‘*locus*’ da memória coletiva” (ROSSI apud DUARTE, 2019, p. 24).

Dentro dessa perspectiva, pode-se afirmar que existem muitas cidades com várias memórias intangíveis à deriva e impossibilitadas – pelo anacronismo cultural que impregna um modelo único

de beleza arquitetônica a ser explorada – de serem realmente habitadas e vivenciadas por sua comunidade local, preservando a diversidade dos espaços e as características vernaculares de sua construção. A história, a memória e o patrimônio estão interligados, e habitar a cidade, vivenciá-la em todos os seus aspectos e não apenas os arquitetônicos é uma forma de garantir a ligação desses fios. Como afirma Martins (2019)

A cidade em sua materialidade plasmada em ruas, praças ou jardins, no sentido estrito de seu planejamento e construção, por exemplo, pode ser lida como um lugar, sem significações simbólicas relevantes para os sujeitos, que não estabelecem com ele qualquer vínculo relacional. É a partir do habitar a cidade que ela passa a ser significada e pode ser transmutada em espaço. (MARTINS, 2019, p. 100):

E isso pode ser ensinado e aprendido por meio de uma educação que tenha como premissa a coletividade, a participação e a escuta. E essa educação deve ser garantida desde a infância. A infância não é uma preparação para a vida, ela já é uma etapa de vida, uma estrutura geracional e, portanto, com contribuições para a sociedade.

3.3.2 Educação Patrimonial proposta pelo IPHAN

Seguindo a linha de metodologias já implementadas para a Educação Patrimonial, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), existem vários documentos e projetos que foram elaborados e pensados a partir da Constituição de 1988 e que buscam a interligação entre o patrimônio e as comunidades locais. Uma desses projetos diz respeito as Casas do Patrimônio, que se constituem em espaços de interlocução do IPHAN com as comunidades, promovendo ações educativas que visam “[...] fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural” (SIQUEIRA; PINHEIRO, 2019, p. 180). O histórico das Casas do Patrimônio remonta ao Decreto-Lei n.º 25, de 30 de novembro de 1937, elaborado por Mario de Andrade²², com o fim de organizar a proteção ao patrimônio histórico Nacional. A partir de então, muitas doações de propriedades de interesse históricos foram doadas ao IPHAN, servindo para acolher as Superintendências Estaduais e Escritórios Técnicos do IPHAN. Dessas doações de casas antigas,

²² Mario de Andrade foi poeta e escritor brasileiro; publicou várias obras, entre elas *Macunaíma*, em 1928, considerado um dos principais romances modernistas. A maior contribuição de Mário de Andrade para a organização e a institucionalização do patrimônio, no Brasil, foi a elaboração, em 1936, do “Anteprojeto para criação do Serviço Histórico e Artístico Nacional”, atual IPHAN, por encomenda do ministro da Educação e Saúde.

muitas foram transformadas em Casas do Patrimônio, funcionando como pontos de intercâmbio e diálogo entre o Instituto e a sociedade. Ali se apresentam exposições e se desenvolvem atividades, oficinas e cursos, sempre relacionados aos temas da preservação patrimonial e valorização da cultura (GALVÃO, 2010).

De acordo com Fernandes (2017), antes da década de 2000²³ o IPHAN não possuía, em sua estrutura, um setor responsável pela educação patrimonial, mas, a partir de então, além das Casas de Patrimônio, outras iniciativas voltadas para essa área foram ganhando força dentro do IPHAN e se avolumando em publicações de suporte para subsidiar as práticas.

As publicações voltadas para a Educação Patrimonial divulgadas pelo IPHAN se propuseram os seguintes objetivos: o *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1996) inaugurou um novo lugar da educação na política preservacionista nacional; o *Inventário Pedagógico* (2012), fruto da participação do Instituto na atividade de Educação Patrimonial do Programa Mais Educação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), foi idealizado para ser aplicado pelas escolas; *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos* (2014) estabeleceu um marco institucional que referencia as ações e experiências desenvolvidas com o suporte técnico da instituição; e o *Inventário Participativo* (2016), criado a partir das experiências do Inventário Pedagógico, tem o objetivo de ser aplicado nas comunidades interessadas na identificação e valorização dos seus patrimônios locais (SIQUEIRA; PINHEIRO, 2019).

Na análise dessas publicações, constatamos que já existe um arcabouço de propostas e iniciativas pensadas e voltadas para a aproximação do patrimônio cultural por parte do IPHAN com a comunidade e instituições locais, inclusive com os espaços formais de educação escolar. Dos três eixos estruturais traçados para a Educação Patrimonial, um deles incide nessa questão: “Inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal” (IPHAN, 2014). Segundo esse eixo, é de essencial importância levar a reflexão sobre a preservação do patrimônio à rede formal de ensino.

Ainda na análise das publicações supracitadas, desde a primeira publicação do Guia Básico de Educação Patrimonial, em 1996, denota-se que as experiências e as iniciativas estão mais ligadas, quando se trata da educação formal – ensino fundamental, médio e superior. Isso pode ser observado especialmente quando da parceria, em 2012, com o Ministério da Educação para atuação no Programa Mais Educação, voltado para a etapa do Ensino Fundamental e por meio do Programa

²³ Fernandes (2017), em artigo denominado *68 ações desenvolvidas na cidade de Ouro Preto*, faz uma análise crítica das atividades realizadas pelo projeto Casa do Patrimônio e também levanta questões sobre ações educativas da década de 1980, desenvolvidas em Ouro Preto. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupep/article/view/5013. Acesso em: 5 abr. 2020.

de Extensão Universitária, o ProExt, em 2009, que dispõe de uma linha temática voltada ao Patrimônio Cultural.

De acordo com o IPHAN (2014, p. 29), a “Educação Patrimonial é um processo permanente e sistemático, centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”.

Entendendo a cidade como patrimônio cultural e a criança como cidadã de direito com garantias educacionais desde a creche, vale aqui lembrar o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (BRASIL, 1996), no seu artigo 1.º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Dessa maneira, a cidade e seu patrimônio cultural devem fazer parte das propostas metodológicas em via dupla, tanto de órgãos ligados a essa temática fora da escola quanto do currículo escolar desde a educação infantil. Nesse sentido,

[...] a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconhecido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida (MOLL, 2009, p. 15).

Portanto, o grande desafio nessa relação criança, cidade e patrimônio é a construção de políticas de educação e formação que articulem processos institucionais que já se mostrem abertos a fazer essas relações. Não se furtando, contudo, de promover uma reflexão, dentro de suas instituições, na busca e no encaminhamento dessas articulações, propiciando a melhor convivência e troca com o seu conjunto territorial e, conseqüentemente, com a sua cidade, entendendo-a como educadora e seu potencial educativo na vivência e exploração das crianças, de maneira processual e contínua.

Dentro dessa perspectiva é que trazemos duas experiências internacionais vinculadas à Educação Infantil, as quais têm na cidade um espaço de vivência com as crianças, seja na maneira como a cidade está integrada no seu sistema organizativo e político, no caso de Reggio Emilia, na Itália, seja como a cidade é explorada cotidianamente pelas crianças, tomando o espaço da cidade como seu, como é o caso de Évora, Portugal.

3.3.3 Reggio Emilia: abordagem pedagógica na Educação Infantil em parceria com a cidade e comunidade local

“Um lugar é uma cidade onde eu assustei uns pássaros, onde tem aquelas estátuas falsas de leão” (SARA, 3 anos e 9 meses)²⁴. Essa citação é de uma criança que, ao descrever sua noção sobre lugar, trouxe uma referência de um monumento tradicional da sua cidade, que, certamente, já havia visitado. Essa fala demonstra, como discutimos no tópico anterior, que a vivência na cidade e as memórias afetivas que construímos dos lugares contribuem para a nossa significação e ressignificação dos espaços, como também a garantia de vínculos relacionais.

A cidade referida pela criança trata-se de Reggio Emilia, uma cidade de 167 mil habitantes na região próspera e progressista de Emilia-Romagna, no norte da Itália. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação no mundo, segundo a revista *Newsweek*²⁵. Nos últimos 50 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emilia (EDWARDS et al., 2016).

O idealizador da proposta foi o educador Loris Malaguzzi (1920-1994), que, no fim da Segunda Guerra Mundial, juntou-se a um grupo de mães e resolveu, com a comunidade local, num trabalho conjunto, criar um centro de atividades para as crianças. A abertura da primeira escola data de 1963, perdurando um trabalho que só faz crescer ao longo dos anos, tornando-se uma referência para a Educação da Infância, em todo mundo.

Depois da sua morte, foi criada a Associação Internacional Reggio Children, que contribuiu para a divulgação da experiência no mundo e, em 2011, foi criado o Centro Internacional Loris Malaguzzi, que concentra exposições, cursos e formações para os profissionais locais e de todo o mundo. Esse pedagogo italiano dedicou sua vida à construção de uma experiência educativa de qualidade (EDWARDS, et al., 2016),

Seria fácil idealizar Reggio Emilia como um modelo pedagógico que funciona muito bem, mas, como todo trabalho bem-sucedido, ela foi fruto de uma longa história de conquistas coletivas e conflitos políticos, em todos os níveis e que, na verdade, nunca cessam. Segundo Edwards, et al. (2016), o que distingue o sistema educativo de Reggio Emilia para a primeira infância diz respeito ao

²⁴ Citação extraída de Gandini (2016, p. 316).

²⁵ Disponível em: <<http://www.silvertonschool.org/uploads/2/5/3/4/25342757/newsweek-story-on-reggio1-1.pdf>>.

fato de ter, esse sistema, descoberto soluções permanentes para resolver esses conflitos, tentando lidar com eles com seriedade e imaginação.

De acordo com Edwards et al. (2016, p. 23), a abordagem não ocorre em “[...] um contexto de elite, protegido, de educação particular, mas, em vez disso, em um sistema de cuidados infantis, operando em dois turnos, aberto a todos”. Os autores afirmam que, além disso, o fato de o sistema ser fruto de um movimento de colaboração entre os pais, houve, desde o início, um reconhecimento explícito da relação ou da parceria entre os pais, os educadores e as crianças.

As escolas não têm uma direção representada por uma única pessoa, há um conselho formado pelas famílias, pessoas da comunidade e profissionais da escola, eleitos democraticamente a cada três anos. Esse conselho propõe encontros, ações políticas e discussões sobre todas as propostas de educação para as crianças. Recentemente, foi feita uma espécie de pacto com os habitantes da cidade, para que contribuíssem com ações para as escolas. Eles fizeram palestras e manifestações para sensibilizar a comunidade local sobre a necessidade de se manter a qualidade das creches e escolas da infância, na crise Europeia em meados de 2012.

Malaguzzi (2016, p. 69) afirma que o sistema de escolarização deve expandir-se para o mundo das famílias, dando-lhes o direito de conhecer e participar. E, então, expandir também para a cidade, com a sua própria vida, seus próprios padrões de desenvolvimento e suas próprias instituições, ou seja, que “[...] a cidade adote as crianças como portadoras e beneficiárias de seus próprios direitos específicos”.

A organização dos espaços educativos para atendimento às crianças, Nidos (0 a 3 anos) e Escolas da Infância (3 a 6 anos), é um elemento essencial, nada é improvisado, nem é feito de qualquer jeito, há sempre uma intencionalidade. O hall de entrada da instituição informa, documenta e antecipa a forma e a organização da escola e leva à sala de refeições, com a cozinha bem à vista; também leva ao espaço central, ou *piazza*, o local de encontros, jogos e outras atividades que complementam os outros espaços. As salas de atividades e as diversas outras estão localizadas a certa distância, mas conectadas à área central, ou seja, à *piazza*, como na cidade. Além das salas de atividades sempre com três sessões em cada espaço, tem o atelier, o estúdio e o laboratório da escola como locais de experimentação, com linguagens visuais e outras linguagens. Em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: as paredes falam e documentam.

De acordo com Gandini (2016, p. 138-139), os educadores de Reggio Emilia planejam e criam a estrutura e o arranjo do espaço com a visão de quem entende a educação de crianças pequenas como parte da preocupação e da responsabilidade baseadas na comunidade, pois os centros para as

crianças precisam ser partes integrais do plano urbano. Segundo a autora, para cada prédio que é construído ou modificado a partir de um já existente, coordenadores pedagógicos, professores e pais se encontram com arquitetos para o planejamento do novo espaço.

Além de o currículo privilegiar o espaço como mais um educador, a abordagem também traz a premissa da escuta da criança, a participação e a estética a partir do trabalho com a arte como fundantes da sua pedagogia. O que nos interessa aqui salientar é que parte de seu currículo envolve levar as crianças para que explorem as vizinhanças e a cidade como um todo. A partir de projetos que eles denominam de “projetação”, as professoras e as crianças costumam desenvolver atividades e ações para além dos muros escolares que envolvam a cidade, como esse exemplo, narrado por Gandini (2016, p. 139), em Reggio Emilia, 1987:

Um exemplo da extensão da escola é um projeto levado avante por muitos meses pela escola Viletta durante o qual as crianças saíram para explorar o modo como a cidade transforma-se durante os períodos de chuvas. Esse projeto levou as crianças e os professores a explorarem juntos primeiro a realidade da cidade sem chuva, tirando fotografias em locais tanto conhecidos quanto menos familiares, formando hipóteses sobre como a chuva poderia mudá-los. Uma vez que naquele ano em particular, depois de iniciado o projeto, a chuva levou várias semanas para vir, as crianças tiveram muito tempo para preparar as ferramentas e o equipamento, que consideravam úteis para observarem, coletar e medir, fotografarem e registrarem tudo sobre a chuva. Nesse meio tempo, as expectativas das crianças cresciam imensamente. Todos os dias os professores e as crianças iam até o terraço da escola para observar esperançosamente o céu, ganhando muito conhecimento acerca de formações de nuvens e direção de vento. Quando uma boa chuvurada finalmente chegou, a experiência foi febril e exultante. As crianças perceberam como as pessoas mudavam o ritmo e a postura ao caminhar, como os reflexos brilhantes e os esguichos das poças mudavam as ruas, como a somatização das gotas diferia, ao cair no pavimento, no capô dos automóveis ou nas folhas das árvores. Então após experienciarem a primeira chuva e após o procedimento costumeiro em Reggio Emília, engajaram-se em representar muitos de seus aspectos. Isso, por sua vez levou a questões adicionais, a hipóteses e a explorações que a professora e a atelierista documentaram fartamente. Toda a exploração foi eventualmente registrada em “A cidade e a Chuva”, segmento da exposição As Cem Linguagens da Criança, e serve para contar-nos sobre as muitas maneiras como o espaço familiar da cidade pode tornar-se palco e o tema de atividade e de explorações construtivas.

Um fator importante descrito nesse projeto e que também é uma premissa do trabalho em Reggio Emilia é a documentação. Quando as crianças registraram, simbolicamente, por meio de várias linguagens, as experiências vividas na cidade em relação à chuva, elas estavam também formando memórias afetivas vividas naquele espaço, ou seja, na cidade, portanto, a ação educativa

em torno do lugar em que se vive contribuiu para criarmos memórias, laços afetivos, enfim, pertencimento ao lugar.

Outro elemento exposto na descrição do projeto e que faz parte da abordagem pedagógica da Educação da Infância de Reggio Emilia é a inspiração da exposição – um instrumento utilizado para informar ao público geral e não apenas escolar a essência da proposta, sempre envolvendo as crianças e professoras e utilizando-se de diferentes linguagens artísticas, como também alguns princípios. Edwards, et al. (2016) os descrevem como: multiplicidade (mergulha o visitante em uma forma de aprendizagem de diversos níveis e modos); circularidade (os visitantes se encontram em um caminho circular e retornam diversas vezes ao mesmo lugar); visibilidade (documentar, sistematicamente, os processos e os resultados do trabalho ajuda as crianças, os pais e/ou outros adultos a criarem uma memória concreta e visível); coletividade (demonstram a qualidade dos esforços conjuntos do grupo para apresentar os resultados); abertura (a ideia de incompletude, pois, ao expor, percebe-se que ainda não está pronto, sempre há possibilidades de transformação); e coragem (orgulho e empolgação ao inventar uma nova forma de comunicar o que foi realizado).

Tivemos a oportunidade de visitar a cidade de Reggio Emilia por duas vezes, em 2012 e 2019, e é realmente pujante passear pelas exposições que traduzem várias linguagens e nos contam histórias vivenciadas pelas crianças. Nessas vivências, foi possível perceber como a cidade estava articulada com os trabalhos desenvolvidos nas creches e pré-escolas, pela visibilidade da presença delas na cidade, seja em painéis expostos com obras de artes produzidas pelas crianças em lugares públicos, seja em exposições específicas feitas com a participação delas, seja na possibilidade de vê-las andando pela cidade em passeios com as educadoras. Lembro-me da apresentação de um projeto de Horta Infantil construído em uma das Escolas de Infância, ocasião em que o Prefeito da Cidade foi convidado para a inauguração e ele compareceu para apreciar e apoiar o trabalho das crianças. E, nas paredes da linha de trem, vi exposições de trabalhos artísticos das crianças.

Salientamos a importância do envolvimento da política local, nesse sentido. De acordo com Edwards, et al. (2016, p. 23) “[...] mais de 14% da verba da cidade destina-se a esse sistema de educação infantil”. Em Reggio Emilia, segundo as autoras, “[...] a educação é vista como uma atividade comunitária e como forma de compartilhar a cultura por meio da exploração conjunta entre crianças e adultos [...]”.

Graziano Delrio (2016), que foi prefeito de Reggio Emilia entre 2004 e 2013, refere-se às crianças como cidadãs, como portadoras de direitos em relação às cidades, e atribui três responsabilidades que, para ele, devem ser assumidas por todos: *responsabilidade civil*, que diz respeito aos direitos das crianças à educação e a oportunidades iguais; a *responsabilidade ética*, que

significa reconhecer a dignidade das crianças como cidadãs, como portadoras de direitos relacionados à cidade; e a *responsabilidade política*, e nesse aspecto se refere à necessidade de concentrar esforços para garantir a boa convivência intercultural.

Delrio (2016) salienta que Reggio Emilia é a única cidade italiana que pertence à rede das cidades interculturais, dentro de um grupo que inclui uma cidade de cada país da União Europeia. O ex-prefeito salienta que a escolha se deveu, certamente, ao trabalho feito nas creches e pré-escolas, no que diz respeito às boas práticas relacionadas às crianças e às famílias de imigrantes na rede municipal.

A experiência de Reggio Emilia se apresenta como uma inspiração de uma longa tradição de compromisso político e coletivo com a cidade, com os espaços em que se vive, articulada a um trabalho educativo de qualidade voltado para a criança pequena. Como dissemos anteriormente, esse é um processo histórico e com contextos diferentes, mas que nos induz a pensar em como podemos, a partir de um trabalho voltado para as crianças e professores, que, a partir da cultura escolar, alarguem seus espaços de atuação e proponham um entrelace com a cultura local, com a cultura da cidade. De acordo com Delrio (2016) Reggio Emilia almeja ser uma cidade aberta para aprender.²⁶

3.3.4 Habitar a cidade com as crianças: a experiência exitosa em Évora-Portugal por meio do Projeto Construir a Sustentabilidade a partir da Infância e do Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM)

Évora fica em Portugal e foi classificada como Patrimônio da Humanidade pela Unesco, em 1986. Fica ao sul do país, na região do Alentejo, com população 56.596 habitantes (INE, 2012, p.

²⁶ As palavras do ex-prefeito de Reggio Emilia fizeram lembrar-me das palavras do professor Walter Matias (UFAL, 2019), quando da qualificação desta tese, referindo-se à ideia de *polis* – no sentido grego, como um conceito que nos remete à amizade; segundo ele, precisamos reaprender a ser amigos para viver na cidade. “Nós adultos precisamos reaprender a noção da amizade”. Ainda sobre a ideia de *polis*, ele salienta que, etimologicamente, a ideia de *polis*, no fim do século XI, antes da filosofia, estava ligada a *philia*, de filiação, implicava uma relação ética com os pequeninos. Portanto, podemos nos perguntar: O que é que eu, adulto, posso produzir com o mais jovem, para que ele transforme a cidade? Segundo o professor, “Isso se perdeu”. E prossegue: “*Filia* é um lugar de conflito, e só é possível a amizade onde houver política. Não há amizade fora da política”. Citando Aristóteles, o qual afirmou que a relação social mais difícil não é o amor, é a amizade, conclui: “Não existe amizade sem ‘porrada’ (sentido simbólico), e as crianças lidam bem melhor com isso do que nós, adultos... A cidade se constitui nesse conflito, eu não posso prescindir da alteridade para conviver na cidade, a alteridade está aí, ela me enfrenta, eu enfrento ela [...] A *polis* é fruto disso [...] Isso se perdeu ao longo do tempo, no processo histórico [...].”

98)²⁷, e também faz parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras. A cidade pode ser, aparentemente, traduzida como um grande centro turístico, no qual tudo parece ser próprio para a aprendizagem, tanto histórica, principalmente ligada ao patrimônio material arquitetônico, quanto cultural, pela diversificação das propostas oferecidas nos diversos equipamentos da cidade. Suas muralhas medievais, ruas, praças, casas, edifícios, enfim, o conjunto arquitetônico é convite para descobrir contornos e formas minuciosas e esteticamente diversificadas da capacidade humana de criação.

Contudo, o mais interessante de observar é que esses espaços estão vivos, podendo-se concluir que boa parte dessa conservação ocorre em consequência, da mercantilização e turistificação dos lugares, que também são ocupados por eventos culturais diversos, muitos deles habitados e mobilizados pelos estudantes da Universidade de Évora, principalmente dos cursos de Teatro e Música, e diversas associações civis que dinamizam a cidade.

A Universidade de Évora é de grande pujança na cidade; fundada em 1.º de abril de 1559, tem sua sede no Colégio Espírito Santo, um espetacular edifício em formato quadrangular que envolve um grandioso pátio interior. No centro desse prédio, se vê um chafariz. Mas a Universidade não se concentra nesse pomposo edifício, ela também é composta por vários edifícios espalhados pela cidade, ocupando prédios antigos ou novos, o que facilita a convivência entre turistas, moradores locais e estudantes do mundo inteiro, não apenas no centro histórico, mas em outros bairros que ficam fora das grandes muralhas.

Na programação semanal distribuída pela Câmara Municipal da cidade de Évora, espalhados por todos os cantos da cidade, podem-se encontrar programas e eventos para todos os gostos e idades, na área de cinema, dança, música, teatro, literatura exposições, feiras, enfim, uma variedade de possibilidades de ocupação dos espaços.

E o que nos faz trazer a cidade de Évora como uma inspiração, com relação à temática criança e cidade, diz respeito ao modo como as escolas da infância utilizam os espaços da cidade – como elas os transformam em espaços de aprendizagem e promovem a articulação de diversos projetos e atividades vinculadas a esses espaços.

Algumas escolas de infância de Évora participaram, em 2012, do Projeto “Construir a Sustentabilidade a partir da Infância”. O projeto nasceu no seio de outro projeto de nível internacional, em Portugal, ligado à Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (Omep), que consistia em desenvolver um instrumento de investigação e de autorregulação de práticas de

²⁷ INE (2012, p. 98).

Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) por parte dos profissionais da educação de infância.

Trata-se de uma escala de avaliação – *Education for Sustainable Development Rating Scale (ERS-SDEC)*²⁸ – publicada no livro *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood*, que na sua construção contou com a participação de países dos cinco continentes, a saber: Austrália, Chile, China, Etiópia, Quênia, Portugal, África do Sul, Noruega, Suécia, Turquia, Reino Unido, Coreia do Sul, Estados Unidos (FOLQUE, et al., 2017).

Para além da aplicação da escala nas instituições envolvidas e a avaliação em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), promulgados pela Unesco a serem alcançados até 2030, o Projeto em Évora ganhou contornos próprios e se desmembrou em diferentes ações, como seminários, oficinas, na própria cidade, e também em outras cidades de Portugal, a fim de discutir questões ligadas ao que é o Desenvolvimento Sustentável na Infância.

Mais especificamente em Évora, a parceria estabelecida entre o Mestrado em Educação Pré-Escolar e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo da Educação Básica (CEB) da Universidade de Évora e os centros infantis – o Centro de Atividade Infantil de Évora, o Centro Infantil Irene Lisboa e a Escola Básica Manuel Ferreira Patrício, participantes do Projeto de avaliação –, rendeu muitos frutos e hoje já abrange outras instituições.

Essas instituições já assumiam, no seu projeto educativo, práticas inspiradoras voltadas para a Educação Sustentável, tais como coleta seletiva do lixo, uso de praças públicas para desenvolvimento de horta infantil, projetos intergeracionais, dentre outras. Essas iniciativas foram ampliadas por meio de ações conjuntas entre as instituições e a Universidade, na formação inicial e nos estágios das alunas dos cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Contaram também com a disponibilidade das equipas em participar de forma cooperada em ações de compartilhamento de saberes e trocas de experiências exitosas que as escolas vêm desenvolvendo ao longo do tempo com os estudantes da graduação e dos cursos de Mestrado em Pedagogia da Universidade de Évora.²⁹

²⁸ Para mais informações, a OMEP ERS-SDEC, em português, está disponível em: <http://eceresourcebank.org/index.php?hCode=SCALE_03_01>. Acesso em: 10 out. 2018.

²⁹ Silva (2019) discute em uma tese denominada *Dimensões de um modelo sustentável de professores e educação infantil: em busca de possibilidades*, como é realizada essa articulação na Universidade de Évora, nos cursos voltados para a formação inicial dos educadores de infância entre a universidade e os contextos da profissão. O espaço de formação se dá, em grande medida, na transição entre os saberes da universidade e os das práticas escolares.

Dentre essas práticas, destacamos aquelas voltadas para a presença e a apropriação, pela criança, na cidade, as quais se constituem elementos propulsores que propiciam “[...] aprender a cooperar e a viver em espaço público” (PARR, 2015 apud FOLQUE et al. 2017).

Em um dos centros participantes do Projeto, por exemplo, o uso do espaço externo, ou seja, “a cidade”, faz-se mais do que necessário, pois é uma opção que visa à qualidade da educação das crianças, devido às suas instalações restritas. O Centro de Atividade Infantil de Évora (CAI) desenvolve projetos de ocupação de espaços públicos na cidade, a fim também de resolver problemas para a sua sustentabilidade, já que se trata de uma instituição com espaços e recursos limitados. Folque et al. (2017) destaca que as práticas desenvolvidas por essa instituição contribuíram de maneira significativa depois da implantação do Projeto Construir a Sustentabilidade da Infância na Cidade. Em um relato da coordenadora dessa instituição pudemos visualizar alguns projetos desenvolvidos em parceria com a cidade, entre eles: Utilização dos espaços verdes da cidade; Horta no Centro Histórico; Utilização da Biblioteca Pública e Projetos Intergeracionais.

Ao caminhar pela cidade histórica de Évora, é comum nos depararmos com crianças em saídas com seus educadores, usufruindo das programações culturais, em visitas aos museus, nas praças públicas, na biblioteca, enfim, a visibilidade das crianças na cidade de Évora constitui um aspecto importante no sentido de fomentar a efetiva participação das crianças como cidadãos de diretos.

Folque et al. (2017, p. 7) afirmam que as práticas que propiciam a presença, a visibilidade e a participação da criança na cidade promovem o alargamento de duas ideias:

[...] a primeira tem a ver com a presença da criança no espaço público como requisito básico de uma pertença a uma rede de relações que cuidam e são cuidadas e que partilham recursos na busca de uma igualdade de acesso a bens comuns; a segunda ideia centra-se no empoderamento (*empowerment*) das crianças para a resolução de problemas, quer sejam problemas de natureza pessoal ou social, ou ainda de natureza ambiental ou econômica (FOLQUE et al.2017, p. 7).

Pudemos constatar que esse projeto se trata de um conjunto de ações, de uma tríade envolvendo a UNIVERSIDADE, a CIDADE e as ESCOLAS, que buscam voltar o olhar para como as crianças e as educadoras se apropriam do patrimônio cultural nas suas vivências diárias, em passeios realizados, juntos ou não, além de entrelaçarem a vivência de estar nas ruas da cidade com as experiências escolares, a fim de significarem e ressignificarem os espaços e melhor se apropriarem deles, considerando o potencial cultural da cidade.

Para além do Projeto Construir a Sustentabilidade a partir da Infância, desenvolvido em Évora de maneira exitosa e que se refere a um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis³⁰ proposto pela Unesco, que é a Criação de Cidades e Comunidades Sustentáveis, outro aspecto que é relevante considerar diz respeito à adoção, por algumas escolas de infância de Évora, da Abordagem pedagógica denominada Movimento Escola Moderna Portuguesa (MEM)³¹.

O MEM é inspirado na teoria histórico-cultural, originalmente, no trabalho de Celestin Freinet (1896-1966). Configura-se como um projeto de autoformação cooperada, que, ao longo de 50 anos, persegue a construção da democracia na escola e na sociedade. E fomenta a promoção dos direitos humanos e da criança, em Portugal, com presença e atuação em mais de 15 núcleos regionais, em todo o país (FOLQUE; BITTENCOURT, 2018).

Sérgio Niza, que é um grande educador português e um dos fundadores do movimento, explicita que a criação do MEM decorreu da fusão de três práticas convergentes, a saber:

[...] a conceção de um município escola, nunca escola primária de Évora [...] em 1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais [...], apoiadas nas técnicas de Freinet; e a organização [...] dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional dos Professores entre 1963 e 1966 (NIZA, 1996, p. 190).

O autor salienta que de um trabalho teórico e prático inspirado na Pedagogia de Freinet o movimento foi se encaminhando para um modelo de contexto reflexivo e teoricamente respaldado a partir de teorias histórico-culturais com origens no trabalho de Lev Vygotsky, em que a educação é entendida como um processo de humanização, por meio de atividades culturais, que são apropriadas da herança cultural e seus instrumentos, como também contribuem para novas criações.

De acordo com Niza (1996, p. 193), a concepção de escola como comunidade tem como referência “[...] as experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados pela História das Ciências e das Culturas”, e que se orienta por três finalidades formativas: “[...] iniciação às práticas democráticas; reinstituição dos valores e das significações sociais; e reconstrução cooperada da cultura”.

Segundo o autor, esses princípios reivindicam para a escola uma “vivência democrática e uma atividade cultural autêntica”. Dentre outros princípios, a integração de atores comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos e práticas escolares, por meio de partilhas dos saberes e formas de interação com a comunidade, são considerados fundamentais nessa construção e apropriação da cultura.

³⁰ Para saber mais, ver <<https://nacoesunidas.org/pos2015/ods11/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

³¹ Mais informações estão disponíveis em: ver <<http://www.movimentoescolamoderna.pt/>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

A partilha de saberes é um desses princípios que pode ser constatada em um dos momentos da organização pedagógica. Trata-se das reuniões do conselho que diz respeito a momentos de discussão coletiva entre educadores e crianças, para tomada de decisões, compartilhamento de ideias e “[...] balanço intelectual e progresso moral dos grupos através de registos de pilotagem das ações planejadas e dos juízos fixados no Diário do Grupo” (NIZA, 1996, p. 195).

Dentre as atividades da rotina, que deve ser flexibilizada de acordo com as necessidades do grupo, a saída semanal das crianças para o exterior da instituição – com o objetivo de visitar um local de interesse, indicado pelo educador, pelas crianças ou pela família, interconectado ou não a um projeto que esteja sendo desenvolvido – é uma das ações permanentes desse modelo pedagógico. Isso garante que as crianças se conectem com a comunidade, para observar, fazer perguntas ou interagir com as pessoas do entorno.

Do mesmo modo, é reservado um momento para receber famílias ou outros membros da comunidade para a partilha de saberes, ou seja, a conexão com a cultura local fora dos muros escolares é primordial para o desenvolvimento das finalidades do modelo pedagógico.

Segundo Niza (1996, apud Folque, 2018a, p. 59), “[...] os contactos, que são promovidos com pessoas e espaços fora do jardim de infância, pretendem alargar as experiências e conhecimentos das crianças e proporcionar ao grupo alimento para desenvolver a aprendizagem”.

O autor afirma, ainda, que o modo como os conteúdos escolares são estabelecidos e a maneira como as práticas educativas são realizadas refletem o modo como a educação escolar deve voltar-se para o encontro de uma vida social que nos convoca, diuturnamente, para a iniciação e a intervenção democrática. Nesse sentido, ele propõe:

É nesses saberes extraescolares, em potência, que devemos apoiar ou mesmo radicar os planos e projetos de estudo e de pesquisa que devem alimentar a vida escolar. Quando pensamos na escola, pensamos num grupo humano que institui as suas regras de vida, num vaivém permanente entre as intervenções na vida e a concepção de projetos de novas intervenções para um domínio progressivo da realidade onde essa escola se situa (NIZA, 1992, p. 162).

Essa abordagem pedagógica requer uma forte aliança entre as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade, de maneira que os elementos constitutivos do entorno se transformem em fonte de conhecimento e de formação para o jardim de infância. Todos são convidados a participar e interpelados a contribuir com seus saberes, de maneira cooperada, para o alcance desse objetivo. Segundo Niza (1990, p. 113), essa aliança contribui “[...] solidariamente para procurar respostas às perguntas dos nossos alunos e das suas famílias e vizinhos” e é também uma “[...] forma que buscamos para reintegrar a escola na comunidade”.

Outra característica importante no modelo curricular do MEM no jardim de infância é a constituição de grupos heterogêneos e não por níveis etários, integrando, de preferência, várias idades (0 a 3 anos e 3 a 6 anos), garantindo uma “[...] heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativa que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (NIZA 1996, p. 198).

Nóvoa et al. (2015, p. 18-19; 20), em um livro dedicado a Sergio Niza em que compilam textos referentes ao educador e ao MEM, nos últimos 50 anos, resumem no prefácio o que ele considera pontos fundamentais relacionados à pedagogia e o que esse movimento representa: “[...] a pedagogia é história [...], a pedagogia é cooperação [...], a pedagogia é a diferença [...], a pedagogia é democracia [...] e a pedagogia é a cultura [...]”.

Dentre esses, destacamos a importância da visão da pedagogia, em primeiro lugar, como cooperação por meio do que é denominado, dentro do movimento, de *autoformação cooperada*, que segundo Nóvoa, et al. (2015, p. 18), “[...] é uma síntese inteligente e sensível que resolve de uma assentada dois problemas: uma autoformação que poderia ser lida como ‘formação individual’, de cada um por si só; uma formação em grupo que poderia deixar para segundo plano a dimensão pessoal da formação”.

Dentro do movimento “a reflexão cooperada” (NÓVOA, et al. 2012, p. 19) é uma forma de reviver e dar forma às práticas e vivências pedagógicas, é também um modo de compartilhar as angústias da profissão, o que ajuda a diminuir as inseguranças tão comuns na vida cotidiana dos educadores. Existem dinâmicas sistemáticas entre os próprios integrantes do movimento, de trocas de conhecimento, encontros de partilha de experiências e encontro de formação em um processo de autoformação cooperada. A cooperação é vivida na autoformação entre colegas professores e nas salas com as crianças, que aprendem em comunidade de aprendizagem, por meio de projetos cooperativos e não num sistema de competição.

Outro destaque relevante e que tem a ver com a nossa discussão com relação ao nosso objeto de estudo é a perspectiva da pedagogia como cultura. Sérgio Niza preconiza três elementos essenciais, “[...] o enraizamento cultural, a ação cívica e o compromisso social, que servem de fundamento de uma pedagogia que ou é cultura ou nada é [...]”. Para Sérgio Niza, “[...] a pedagogia só existe como cultura” (NÓVOA, et al. 2012, p. 20).

A pedagogia, dessa maneira, é encarada como um fenômeno cultural que dentro da relação educativa deve pautar-se nas relações, nos encontros, na dinâmica da vida cotidiana, nas pessoas

reais e nos lugares reais em que se encontram e, por meio de trocas intergeracionais, promovam a apropriação e a construção dessa cultura. De acordo com Araújo e Carvalho (2017, p. 126):

A familiarização da criança com o mundo requer outros tipos de vínculos que vão além de sua preparação às possíveis ameaças que assaltam a sua segurança e a sua liberdade na cidade. Isso, por sua vez, exige outra forma de fazer experiência na cidade em companhia delas, o que certamente pressupõe um compromisso e uma responsabilidade de educá-las em um mundo preexistente, sem aqueles ensinamentos que terminam por transformá-las no mais novo transeunte da cidade, fixando-as na própria individualização de seus atos e lançando-as aos seus próprios interesses e sobrevivência.

Como ponto de partida para refletirmos sobre a relação da criança com a cidade e o patrimônio cultural na perspectiva da educação infantil, a experiência de Évora – na qualidade de cidade histórica com a preservação da memória e da história local e também com o revigoreamento do seu patrimônio cultural, incluindo as escolas da infância nessa discussão, com práticas pedagógicas que se articulam com essa comunidade local e a participação na cidade – nos serve como uma referência.

Existem outras experiências exitosas em outras cidades lusofônicas, inclusive com práticas de participação das crianças, como podemos verificar nas Cidades Amigas das Crianças (UNICEF, 2019), que atuam em diversos projetos com vistas a escutar as crianças e viabilizar a garantia dos direitos delas nas respectivas cidades. Entretanto, a experiência de Évora, atrelada a uma abordagem pedagógica, contribuiu para a nossa reflexão, no sentido de pensar no objeto desta tese.

4 CAMINHOS TRILHADOS NA BUSCA PELA COMPREENSÃO DA RELAÇÃO CRIANÇA, CIDADE, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO INFANTIL: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Na busca pela compreensão da problemática da pesquisa, que se traduz em como a Educação Infantil pode, com professoras e crianças, em um trabalho conjunto, construir a ideia de pertencimento, favorecendo a identidade local e cultural do território no qual se vive, a opção foi investigar utilizando a abordagem qualitativa em pesquisa, que tem várias ramificações. A trilha seguida no desenho da pesquisa teve como fio condutor a multirreferencialidade (MARTINS, 1998), tanto no que se refere aos métodos da pesquisa quanto aos instrumentos utilizados. Segundo Martins (1998, p. 28):

[...] a análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe, explicitamente, uma leitura plural, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referência distintos, não redutíveis uns aos outros, o que supõe, como exigência, a capacidade de o pesquisador ser poliglota e ter uma postura aberta.

Segundo essa perspectiva, é possível, na análise de fenômenos complexos, adotar referências teórico-metodológicas diversas, bem como “[...] romper com a fidelidade do pesquisador a um único paradigma epistemológico/metodológico” (MARTINS, 1998, p. 30).

A pesquisa se caracteriza por um estudo exploratório, com traços de pesquisa etnográfica (GRAUE; WALSH, 2003), e, em alguns momentos, de pesquisa colaborativa (FRANCO; PIMENTA, 2014), em razão da pertinência desse estudo, que visou ao acompanhamento em um período extenso da interseção entre os conhecimentos acadêmicos, escolares e de formação em serviço, por meio de ações e de reflexões advindas do campo, como também promovidas por nós e pelos participantes da pesquisa.

A vertente etnográfica se deve ao percurso de acompanhar os participantes (crianças e professoras) durante períodos longos e/ou intensos, em vários momentos da pesquisa, não no sentido antropológico, mas tendo em vista os seus olhares e percepções em contexto acerca do objeto estudado. E a pesquisa colaborativa, por promover, em um dos momentos da pesquisa, a interação e a intervenção nas ações desenvolvidas pelas professoras, contribuindo com sugestões e ideias para a realização de atividades com as crianças.

Para Creswell (2014), para além da diversidade de métodos, a pesquisa qualitativa consiste em um contínuo processo de investigação interpretativa ou teórica em que um conjunto de elementos proeminentes e comuns, porém não definitivos, caracteriza a sua realização. O campo de pesquisa é um desses elementos e diz respeito aos contextos nos quais os participantes vivenciam a questão ou o problema de estudo. Nesta tese, a elucidação do objeto se deu a partir do acompanhamento e da interseção, com aproximação em dois contextos. O primeiro, na cidade de Évora – Portugal; e o segundo, em Penedo – Alagoas, Brasil.

Esta tese situa-se no âmbito de um projeto mais amplo realizado pelo Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH), vinculado ao PPGE-Ufal, que desenvolve, desde 2018, atividades de pesquisa e extensão na cidade de Penedo, a partir do Programa A criança, a Cidade e o Patrimônio: diálogos com os fazeres e saberes das comunidades penedense e eborense, sob a coordenação da docente Lenira Haddad, em parceria com a Universidade de Évora, Portugal, e outros parceiros, como já foi explicitado na introdução deste trabalho.

Composto por vários programas específicos, o projeto agrega docentes e discentes de várias unidades acadêmicas da Ufal – Pedagogia, Teatro, Arquitetura e Urbanismo e Turismo.

O âmbito da pesquisa envolve quatro estudos de doutorado e três de Mestrado, sendo que uma pesquisa de doutorado (SIQUEIRA, 2019) e uma de Mestrado (SANTOS, 2019) foram defendidas no ano de 2019. No âmbito da extensão, duas etapas foram concluídas no ano de 2019. A primeira se

refere à análise da situação em que as 28 instituições de educação infantil do meio urbano e rural foram visitadas e analisadas, além do mapeamento do patrimônio cultural, resultando em propostas de formação e intervenção a serem realizadas em 2020.

A segunda etapa trata da realização do Programa de Residência Pedagógica e Cultural (PRPC), em Évora, Portugal, proporcionada pela Universidade de Évora. A residência envolveu a imersão de 15 profissionais do município de Penedo, em instituições de jardins de infância eborenses cooperantes da Universidade de Évora que desenvolvem trabalho com a cidade/comunidade, habitando a cidade e o seu património numa relação cotidiana. A residência incluiu, ainda: a participação desses profissionais em sessões na Universidade de Évora (seminários de lançamento do programa) e reflexão final e visita guiada ao Colégio do Espírito Santo; participação e fruição de ações culturais e artísticas em vários equipamentos patrimoniais da cidade (Centro de Arte e Cultura – Fundação Eugénio de Almeida, Museu Nacional Frei Manuel do Cenáculo e Oficina da Criança); convívios, reuniões e recepções em diversos espaços da Câmara Municipal de Évora (ludoteca, salão nobre da CME).

A construção desta tese perpassa por essas duas etapas do projeto. A primeira, em Penedo, consistiu em visita às instituições da educação infantil, como também elaborando e participando da aplicação de um questionário (Apêndice A) para os profissionais da rede municipal de educação infantil, com direcionamento específico para o objeto deste estudo. Na segunda etapa, em Évora, foram feitos o acompanhamento e o registro da participação dos 15 profissionais da educação infantil de Penedo no PRPC. (ANEXOS A e B)

Além da participação nessas duas etapas do **projeto “A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos com os fazeres e saberes das comunidades penedense e eborense”**, também foi realizado acompanhamento das turmas de crianças e seus professores, tanto em Évora quanto em Penedo, nos seus respectivos contextos de educação infantil, nas suas saídas na/pela cidade, a fim da melhor compreensão dos elementos necessários para a construção da relação CCP_EI.

Como proposta de ampliação do olhar da criança para a cidade, foi realizado, pelas educadoras e as crianças, um Projeto de Correspondência entre os dois países, primeiro em Évora, como uma experiência-piloto para averiguar a possibilidade de ser estendido a Penedo, posteriormente. Essa proposta faz parte de uma das linhas de ação do **projeto “A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos com os fazeres e saberes das comunidades penedense e eborense”**, programa, que visa ao intercâmbio educacional e artístico entre Penedo – Alagoas, no Brasil, e Évora, Portugal, e objetiva estabelecer condições de cooperação mútua e de desenvolvimento de ações entre os dois municípios nas áreas de Educação, Cultura e Patrimônio. O projeto de correspondência

procurou incluir as crianças nas trocas, servindo como um motivador para que as crianças pesquisassem, explorassem e comunicassem ao outro (crianças de outra cidade) suas perspectivas a respeito da sua própria cidade.

O desenho metodológico traçado nesta pesquisa a partir dos objetivos do Projeto supracitado foi desafiador, por abranger vários momentos, percursos e ações sequenciadas em países diferentes. Constitui uma proposta feita a muitas mãos e, pelo seu caráter de ineditismo, foi posto à prova, delineando-se, no transcorrer da pesquisa, com as contribuições da pesquisadora e partícipes (professoras e crianças). No tópico seguinte esse desenho é apresentado, detalhadamente, com todos os passos desse estudo exploratório: primeiro em Évora, Portugal; e depois em, Penedo, Alagoas, Brasil.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO, PARTÍCIPES E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A intenção da pesquisa foi decifrar o fenômeno, o objeto da pesquisa, ou seja, compreender as dimensões teóricas e práticas que compõem uma proposta que relaciona CCP_EI, fazendo uso de vários métodos e instrumentos de pesquisa, como também estabelecer um contato relacional com os partícipes, dialogando e construindo relações subjetivas e próximas que facilitaram o processo de geração de dados. Na perspectiva de responder ao problema da pesquisa – Como a educação infantil pode, junto com as crianças, construir a ideia de pertencimento, favorecendo a identidade cultural e a participação no território onde se vive? – houve um desdobramento em outras questões específicas, a saber:

- Como ocorre o trabalho que relacione a criança e a cidade, na educação infantil? Quais os elementos que compõem esse trabalho? O que fazem (instituições envolvidas, professoras, crianças, familiares)?
- Quais as perspectivas dos participantes envolvidos na relação criança e cidade, no âmbito da educação infantil? Quais os seus modos subjetivos de se relacionarem com a cidade? Como apreendem e significam e ressignificam essa relação?
- Quais os elementos que potencializam a relação da criança, cidade e patrimônio, no âmbito da educação infantil? O que nos dizem as práticas vivenciadas?
- Como estão articuladas as práticas da cultura escolar com as práticas do patrimônio cultural da cidade?

- Quais os conceitos que emergem das práticas realizadas e precisam ser aprofundados, ou melhor, delineados na construção de elementos e significados que contribuam para a relação da criança, cidade e patrimônio cultural, no âmbito da educação infantil?

Para responder a essas questões de investigação, o objeto da pesquisa foi explorado a partir de duas grandes aproximações nas cidades propostas, visando atender aos seguintes objetivos específicos: 1 – conhecer e vivenciar experiências já existentes, no que tange à proposta CCP_EI; 2 – Identificar quais os potenciais atores envolvidos na relação CCP_EI; 3 – Delinear as práticas que compõem uma proposta na relação CCP_EI; 4 – Apreender os significados e os sentidos atribuídos pelas professoras e crianças sobre o vivenciar a cidade e o patrimônio cultural decorrente das ações e experiências vivenciadas; 5 – Identificar os conceitos fundamentais que circunscrevem a relação CCP_EI.

Ressalta-se que tanto as questões investigativas quanto os objetivos específicos foram evoluindo e se ampliando ao longo da pesquisa, na medida em que se foi refletindo sobre as aproximações.

4.1.1 Primeira aproximação: Évora, Portugal

A primeira aproximação realizou-se por meio de um estágio doutoral com duração de quatro meses (setembro a dezembro de 2018), em três perspectivas: na nossa descoberta cartográfica na/pela cidade; na Universidade de Évora, cursando duas disciplinas do Mestrado em Educação Pré-escolar; e no acompanhamento etnográfico com uma turma de crianças e educadoras, em um jardim de infância, compondo uma tríade: Cidade, Universidade e Contextos de Educação Infantil. Esses três momentos propiciaram uma vivência teórica e prática de como se realiza o entrelaçamento entre essas instâncias e o fortalecimento desse trabalho para a relação da criança, cidade e patrimônio, no âmbito da Educação Infantil, em Évora.

Na exploração cartográfica da cidade, nos deparamos com os equipamentos públicos (museus, fundações, teatros, bibliotecas etc.) e todo o patrimônio cultural latente na/pela cidade. Participamos também de atividades na cidade que nos aproximaram do contexto de Évora, que tem o centro histórico considerado Patrimônio da Humanidade pela Unesco desde 1986.

Na Universidade de Évora, cursamos, como aluna especial, duas disciplinas ofertadas pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo da

Educação Básica (CEB) ³² do Departamento de Educação³³. A disciplina Educação das Crianças, Famílias e Comunidade, ministrada pela professora Assunção Folque, e a disciplina Educação e Expressões Artísticas, ministrada pela professora Isabel Bezelga.

Essas duas perspectivas contribuíram para a terceira perspectiva, que corresponde a uma **imersão em jardim de infância**, com o objetivo de acompanhar uma turma de crianças, uma educadora e uma estagiária do Mestrado Pré-escolar, na exploração da cidade e no vivenciar de experiências já realizadas em Évora, no que diz respeito à relação CCP_EI.

Essa **imersão em um Jardim de Infância em Évora** realizou-se por três meses, de setembro a dezembro de 2018, no Centro Infantil Irene Lisboa³⁴, localizado dentro das muralhas no Centro Histórico de Évora e fundado em outubro de 1975, por iniciativa do Movimento Democrático de Mulheres. Constitui-se em uma instituição de educação e de apoio social às famílias; no primeiro caso, tutelada pelo Ministério da Educação e Ciência; e no segundo, pelo Ministério de Solidariedade Social.

Em Portugal, a idade obrigatória na entrada na escola é de 6 anos. Mas se pretende que a educação Pré-Escolar – de 3 a 6 anos – seja universal para todas as crianças, mesmo não sendo obrigatória. De acordo com Tomás, et al. (2015), a rede de serviços para a educação de infância, em Portugal, é constituída pelo estabelecimento de diferentes tipologias, estatutos e tutelas.

(Dos 0 aos 3 anos – A) Creches de instituições privadas de solidariedade social (IPSS) e de instituições privadas com fins lucrativos; e b) Amas legalizadas pela Seguradora Social³⁵. Todos esses serviços são tutelados pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

Dos 3 aos 6 anos – a) Jardins de Infância da rede pública; b) Jardins de Infância de instituições privadas com fins lucrativos. Para além destas modalidades, existem ainda bolsas residuais de educação itinerante. Todas estas modalidades têm a tutela pedagógica do Ministério da Educação e Ciência (TÓMAS et al., 2015, p. 4-5).

As Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) são subsidiadas, ou seja, o governo subsidia uma parte do valor de acordo com nível social das famílias, calculadas a partir do nível

³² Em Portugal e na Universidade de Évora, a formação de professores de Educação Infantil e dos professores do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano) é feita em comum, apenas podendo se diferenciar do nível do mestrado profissional.

³³ Para mais informações sobre a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-escolar, acessar os planos de estudos em: <<http://www.oferta.uevora.pt/>>.

³⁴ Para mais informações, ver <<https://ciirenelisboa.wixsite.com/ciil>>.

³⁵ De acordo com Tomás et al. (2015, p. 15) “[...] para além do serviço de creche, existe em Portugal, igualmente acima se referiu, um serviço de amas afeto à Segurança Social definidas como ‘Pessoa, que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de uma ou mais crianças que não sejam suas, parentes ou afins na linha reta ou no 2.º grau da linha colateral por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais’ (Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de maio)”.

socioeconômico das famílias, de acordo com o Imposto Sobre Rendimento de Pessoas Singulares (IRS) (PORTUGAL, 1997).

O Centro Infantil Irene Lisboa é uma IPPS, funciona desde a creche até a pré-escola e traz no seu projeto educativo a inclusão de todos na busca da equidade educativa; também incluindo a forte parceria com as famílias e com a participação da cidade e suas instituições públicas ou privadas. Acredita-se que a vivência na cidade reforça a construção da autonomia da criança. Nesse sentido, a instituição tem parceria com espaços ou projetos na cidade para realização de atividades e projetos, tais como: o Projeto Ecoescolas³⁶; o Clube de Natação de Évora (Aminata)³⁷; a Biblioteca Pública de Évora; o Museu de Évora; e a Câmara Municipal de Évora, dentro outros.

A instituição funciona em dois prédios antigos do centro histórico, paralelos e agrupados em um mesmo espaço. No prédio central, com dois andares, funciona a parte administrativa, a cozinha, o refeitório, uma sala de berçário (0 a 2 anos), duas salas do pré-escolar (03 a 06 anos), depósitos, uma área para brincar e também dormir e quatro banheiros – dois para crianças e dois para adultos. No outro prédio anexo, também composto por dois andares, integrado no mesmo espaço, há mais duas salas de berçário, duas salas do pré-escolar e dois banheiros – um para crianças e um para adultos. Os dois prédios são interligados por áreas abertas de circulação, que são utilizadas para brincadeiras livres ou orientadas com as crianças, assim denominadas: entrada, pátio das galinhas, pátio das árvores e um quintal.

A nossa imersão nesse jardim de infância ocorreu no prédio anexo, em uma das turmas do pré-escolar. A professora da turma trabalha com os princípios do MEM³⁸ e o grupo de crianças é organizado por idades heterogêneas,³⁹ no caso do pré-escolar, crianças de 3 a 6 anos. A cada ano, com a saída das crianças de 6 anos que irão para o 1.º ciclo (ensino fundamental), novas crianças de 3 anos são matriculadas, e a professora continua acompanhando a mesma turma durante os três anos da pré-escola.

Percebe-se que a heterogeneidade não se dá apenas com relação à faixa etária, há uma diversidade de contextos nos quais as crianças se inserem advindas de várias localidades de Évora, a maioria do centro ou de bairros próximos do centro histórico, e outras, de bairros afastados, especialmente aquelas de famílias ciganas. Na primeira reunião com as famílias das crianças, no dia 3

³⁶ Para mais informações, ver: <<https://ecoescolas.abae.pt/plataforma/>>.

³⁷ Para mais informações, ver: <<https://www.aminata.pt/>>.

³⁸ O educador é livre para escolher a abordagem com que irá trabalhar; dentro do Projeto Educativo a instituição aponta duas abordagens em que se inspiram e tem por base: O MEM e a abordagem Reggio Emilia.

³⁹ Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar de Portugal, os Jardins de Infância têm liberdade para organizar os agrupamentos etários à sua preferência. Para saber mais, consultar: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

de outubro de 2018, da qual participamos, foi compartilhado o projeto educativo para o ano de 2018-2019.

O início do ano nas escolas, em Portugal, começa em setembro e termina em junho. Foram solicitadas contribuições aos familiares para a organização de temas de projetos e sugestões de atividades que viessem enriquecer o projeto educativo. Durante a reunião, foi possível observar a variedade de realidades socioeconômicas das famílias, o que demonstra a fidedignidade da instituição para com os seus princípios de igualdade e equidade educativa. Também se percebe a boa integração entre familiares e educadora, decorrente do constante diálogo e contato permanente, já que os familiares entram na instituição todos os dias para levar as crianças até a porta da sala e são convidados, permanentemente, a participar dos projetos desenvolvidos e das atividades realizadas, o que possibilita um processo de construção de confiança que vai se estabelecendo ao longo dos anos em que eles passam juntos.

Outra característica é o horário alargado da instituição, o que garante o apoio necessário às famílias que advêm de diferentes contextos e arranjos. O Centro Infantil Irene Lisboa funciona das 7h30 às 19h, com horário de entrada até às 9h e saída a partir das 16h, ficando os horários restantes como um prolongamento para as famílias que precisam. Esse horário é bastante negociável e flexível, a partir das necessidades das famílias. No início da manhã e no fim da tarde, nesses horários de prolongamento as crianças ficam com as auxiliares. Cada turma tem um (a) auxiliar.

Foram partícipes nessa primeira aproximação da pesquisa as educadoras de infância da referida turma de crianças, Conceição Canivete e a estagiária Margarida Pereira dos Santos, estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que estava em estágio final de curso. Ambas nos acolheram e facilitaram a nossa inserção na turma das crianças.

Também partícipes protagonistas dessa etapa da pesquisa são as crianças da turma, que nos acolheram muito bem e foi possível perceber que já estão acostumadas a receber pessoas da comunidade ou estudantes de outros países que costumam realizar pesquisas. Essa aceitação também foi facilitada, pois, no ano anterior, elas tiveram uma estagiária brasileira, também baiana, com características de cor e traços físicos que, por vezes, confundiram as crianças e muitas me chamavam de Maria Aparecida (nome da colega baiana); perguntavam se eu a conhecia, se eu era ela etc. Maria Aparecida também foi outra partícipe desse momento da pesquisa, como será explicitado em seguida. A turma de crianças era formada por 24 crianças, com as seguintes idades:

Quadro 1 – Grupo de crianças do Centro Infantil Irene Lisboa distribuído por idades

3 anos – 10 crianças	4 anos – 4 crianças	5 anos – 5 crianças	6 anos – 5 crianças
José Diogo	Ema	Ana Luísa	David
Júnior	M ^a Guadalupe	Gustavo	Guilherme
Lorenzo	Mariana Machado	Luana	José Pedro
Lucas	Mariana Charneca	Maria Madalena	Pedro Carriço
Madalena		Vicente	Pedro Silva
Margarida			
Martin			
Sofia			
Tomás Marcela			
Tomás Silva			

Fonte: Dados da autora (2018).

Na organização para o projeto educativo 2018-2019 da turma que acompanhamos foi incluído o Projeto de Correspondência, como já explicitado acima, proposto pelo Projeto de Pesquisa e Extensão: **A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres da comunidade penedense e eborense**, como uma estratégia de ampliação do olhar da criança sobre a sua cidade.

O Projeto foi desenvolvido pela educadora da turma em parceria com a estagiária, que também tinha como projeto de pesquisa “A criança na cidade”, objetivando promover a correspondência com crianças de outra cidade para a troca de saberes que potenciassem a tomada de consciência sobre as características histórico-culturais das cidades em questão.

Essa estratégia pedagógica de correspondência é utilizada no contexto do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), na linha e tradição do pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966), e se coaduna com a perspectiva sociocultural (VIGOSTKY, 2010), quando enfatiza o papel da comunicação no processo de aprendizagem.

Folque (2018a, p. 61) aponta que a comunicação tem dupla função: *cognitiva*, quando as crianças falam das suas ações e experiências e desenvolvem um processo reflexivo; e *social*, quando a informação é “[...] partilhada e divulgada em benefício da “comunidade” do grupo [...] para ser publicada e examinada”.

Miranda (2011, p. 25) amplia a potencialidade da intencionalidade pedagógica dessa estratégia quando diz que “[...] os professores das turmas envolvidas deverão considerar a correspondência como promotora de aprendizagens, dando sentido a todo o trabalho que entra neste circuito de comunicação”.

Levando em consideração o favorecimento dessa troca de comunicação possibilitada pela correspondência é que, coletivamente, a educadora e a estagiária da turma acordaram em realizar essa correspondência com o grupo de crianças de Maria Aparecida Rocha (estagiária que havia estado na turma o semestre anterior). Conseguimos localizá-la no Brasil e, por coincidência dos percursos e itinerários da vida, era uma estudante de Pedagogia da mesma Universidade da qual sou servidora, a Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), na Bahia. Ela estava trabalhando com uma turma de crianças de 5 anos como estagiária, tendo como professora da turma uma antiga colega de trabalho. Em consulta às crianças brasileiras, essas se demonstraram interessadas em realizar a correspondência.

Feitos os contatos necessários, foi lançada a proposta para as crianças na Reunião do Conselho⁴⁰ (RC), no dia 17 de outubro de 2018, tendo sido acolhida com muito entusiasmo pelas crianças, principalmente as de 4 a 6 anos que conheciam Maria Aparecida. A correspondência entre as duas cidades Évora, Portugal, e Feira de Santana, Bahia, Brasil, não só potencializou o desejo das crianças, pelo vínculo afetivo com Maria Aparecida Rocha, como também redimensionou o olhar das crianças que se viram mobilizadas a conhecer melhor Évora, cidade que elas habitam cotidianamente – pelo desejo e necessidade de contar, explicar e mostrar a sua cidade para as crianças que estavam longe, ampliando, assim, o sentido social da exploração da cidade.

Dentro da abordagem pedagógica do MEM, o trabalho de desenvolvimento de projetos com as crianças decorre, segundo Folque (2018a, p. 60), em três perspectivas: 1 – na resolução de problemas identificados na comunidade (intervenção); 2 – no estudo de determinado tema ou resposta a uma pergunta (investigação); e 3 – realização concreta de um desejo (produção). No caso do Projeto Correspondência, intitulado de Projeto Lá e Cá, ele foi um desejo das educadoras e que passou a ser um desejo, depois do compartilhamento, também das crianças, pelos motivos já elencados.

A estrutura do projeto, com base na abordagem do MEM, se desenvolve a partir de cinco etapas, de acordo com Folque (2018a): formulação, diagnóstico, divisão e distribuição do trabalho,

⁴⁰ As Reuniões do Conselho dentro do MEM são o momento do dia quando são avaliadas e planejadas as atividades da turma de maneira colaborativa, por meio de uma negociação. É um ritual de responsabilidade colaborativa quanto ao planejamento, à avaliação e à prospecção das atividades. De acordo com Folque (2018, p. 54) “[...] essa negociação é extremamente importante, pois permite que as crianças expressem as suas opiniões e desenvolvam um papel proactivo na aprendizagem”.

realização do trabalho e comunicação. Ainda neste tópico será apontado o que foi realizado em cada uma dessas etapas. Nos Apêndices é apresentado um quadro com todas as ações realizadas no Projeto de Correspondência Lá e Cá (APÊNDICE A). A descrição mais detalhada desse projeto está descrito na dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar de Margarida Pereira dos Santos⁴¹ (SANTOS, 2019).

A primeira parte da formulação já foi descrita, ou seja, como se deu a concepção do projeto. Identificada a aspiração das crianças pela correspondência, apresentamos uma fotografia de Maria Aparecida Rocha em Évora, com as crianças, quando ela estagiava na turma e uma fotografia dela com as crianças de Feira de Santana, Bahia, BA, no Brasil, gerando curiosidade e entusiasmo nas crianças. Depois passamos para a segunda fase do projeto, que era diagnosticar e elencar o que poderíamos fazer para nos comunicarmos com as crianças.

As crianças já estavam habituadas a realizar outras atividades de correspondência entre as famílias, portanto, possuíam um repertório que possibilitaram a indicação de várias estratégias. Na nossa conversa inicial, realizada pela educadora, no dia 17 de outubro de 2018, elas apontaram: *“Podemos enviar-lhes uma carta”* (Vicente, 5 anos); *“Fazer um cartão gigante”* (Maria Madalena, 5 anos); *“Podemos telefonar”* (Luana, 5 anos); *“Podemos tirar fotos da cidade”* (Júnior, 3 anos). A educadora Conceição Canivete anotou todas as propostas e depois negociou com o grupo as possibilidades para sua realização, as quais foram registradas em cartaz e aficcionadas na parede da sala.

Figuras 5, 6, 7 – Educadora iniciando o Projeto Lá e Cá com as crianças; Registro dos encaminhamentos do Projeto elencados pelas crianças; e Registros do Projeto na parede da sala



Fonte: Acervo da autora, 2018.

⁴¹ Disponível em <<http://hdl.handle.net/10174/26549>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Na terceira fase do projeto, depois de outras reuniões em conselhos com as crianças nas quais foram discutidas as ações para a viabilização das ideias propostas, foi feita a divisão de quem faz o quê, quando, como e onde? Essas ações foram sendo construídas progressivamente, ao longo do projeto, nos planejamentos semanais e do dia, realizados conjuntamente com toda a turma. Vale ressaltar que na organização do trabalho dentro da abordagem do MEM, as crianças não precisam fazer todas as atividades iguais ao mesmo tempo, elas podem optar por não participar de alguma atividade ou projeto e envolver-se em um projeto pessoal, por exemplo.

Entretanto, nesse projeto, nas atividades de sair às ruas todas as crianças optaram por participar. Em uma das propostas elencadas, que foi tirar fotos da cidade de Évora para fazer os cartões-postais e enviar às crianças no Brasil, todas tiveram interesse em participar. Coletivamente, conseguimos máquinas fotográficas para as crianças (de familiares, educadora, estagiária, pesquisadora, etc) não em número suficiente para cada uma. Por isso decidimos dividir a turma, para que todos pudessem ter uma máquina à sua disposição. Essa organização também considerou os aspectos de faixa etária e autonomia, deixando a turma mais heterogênea possível, a fim de possibilitar a cooperação entre os pares. E fomos a vários lugares da cidade. A educadora, em conjunto com as crianças, definia os lugares, mas as crianças tinham autonomia para decidir onde e o que queriam fotografar.

Quadro 2 – Distribuição das crianças do grupo para as saídas em Évora.

Dia 18 de outubro (5.ª feira)	Dia 23 de outubro (3.ª feira)	Dia 24 de outubro (4.ª feira)
– Ana Luísa (6 anos)	– Guilherme (5 anos)	– Gustavo (5 anos)
– David (6 anos)	– Lucas (3 anos)	– Lorenzo (3 anos)
– Ema (4 anos)	– Mariana Charneca (4 anos)	– Martin (3 anos)
– Júnior (3 anos)	– Mariana Machado (4 anos)	– Maria Guadalupe (4 anos)
– Luana (5 anos)	– José Pedro (6 anos)	– Maria Madalena (5 anos)
– Margarida (3 anos)	– José Diogo (3 anos)	– Tomás Silva (3 anos)
– Tomás (3 anos)	– Pedro Corrico (6 anos)	
– Sofia (3 anos)	– Pedro Silva (6 anos)	
	– Vicente (5 anos)	

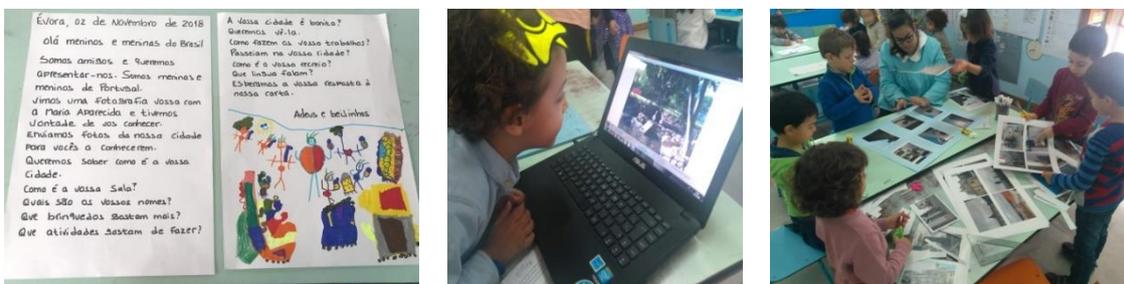
Fonte: Dados da autora (2018).

Na quarta etapa do trabalho, que diz respeito ao desenvolvimento do projeto (em grupos, pares ou individual), foram realizadas várias estratégias, com a participação sempre decidida

coletivamente, nos planejamentos diários com as crianças ou reavaliadas na Reunião do Conselho na sexta-feira. A construção da carta, a escolha das fotografias para construir os postais para ser enviados, a ida ao correio para o seu envio, foram ações que instigaram a participação das crianças. Entretanto, a demora para a chegada da carta ao destino – em torno de um mês para chegar ao Brasil –, como também a impossibilidade das crianças brasileiras de enviarem a carta pelos correios, foi resolvido, coletivamente, utilizar o aplicativo WhatsApp para a troca de comunicação com as crianças, com o envio de fotos, vídeos e trocas de áudios. De acordo com Folque (2018a, p. 60) “[...] a regulação cooperada das atividades e dos projetos deverá atravessar todo o processo de realização”.

Na quinta e última etapa do projeto, que consiste em comunicar e partilhar o que foi realizado, foi montado um álbum com todo o processo e o registro das atividades do projeto para ser disponibilizado às famílias para consulta e compor um acervo para a turma.

Figuras 8, 9, 10 – Carta enviada às crianças no Brasil; Escolhendo fotos para construir postais; Crianças produzindo os postais



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figuras 11, 12, 13 – Crianças e Educadora levando a carta aos Correios; Criança contribuindo para montagem do álbum; Uma das páginas do álbum montado



Fonte: Arquivo da autora, 2018

O Projeto Cá e Lá serviu como um potencializador para o olhar da criança na cidade e como uma experiência-piloto, permitindo-nos, como pesquisadora, observar atentamente para onde se deslocavam os seus interesses e desejos, que foram ainda mais alargados pelo uso das câmaras,

nas três saídas destinadas a esse fim; e também na escolha das fotografias a ser enviadas, a apreciação das fotografias advindas da cidade de Feira de Santana, Bahia, que instigaram a curiosidade das crianças e associações entre as duas cidades. As saídas para tirar as fotos da/na/pela cidade, também foram conduzidas de maneira muito livre, entrando por ruas desconhecidas para as crianças, descobrindo caminhos, adentrando nos espaços da cidade.

De acordo com os objetivos do estudo, aprofundi o olhar para as experiências práticas no vivenciar da cidade em todas as saídas que estavam relacionadas ao projeto ou não. Quais os interesses das crianças, quais conduções advindas da educadora e dos espaços? Dessa maneira, busquei perceber o que se passou nas saídas à cidade. Como diz Larrosa (2014, p. 18), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca”. Nesse sentido, os significados e sentidos das crianças e da educadora foram apreendidos.

Para além do acompanhamento do Projeto Lá e Cá, durante o período que estive presente na turma de crianças, entre os meses de setembro e dezembro de 2018, perfazendo um total de 23 dias, acompanhava a turma de duas a três vezes durante a semana; em todas as saídas das crianças, as que foram possíveis. Vale ressaltar que as saídas já faziam parte da rotina da turma e o Projeto de correspondência às intensificou mais devido às ações desenvolvidas.

No período da minha estadia na turma de crianças, eles realizaram duas viagens: – a Lisboa (Capital), lá foram ao teatro, assistir a um espetáculo infantil, e a Estremoz. Distrito de Évora, quando foram ao Centro de Ciência Viva – as quais não tive a oportunidade de acompanhar. Na cidade de Évora, foram mais 11 saídas, dessas, quatro foram relacionadas diretamente ao Projeto Lá e Cá, pois as crianças saíram com o objetivo de tirar fotografias na cidade, mas as outras estavam relacionadas ao planejamento diário, outros projetos ou interesses oriundos do grupo.

Tive oportunidade de acompanhar e registrar 11 encontros com a cidade. Os registros foram realizados com anotações no diário de campo, além de fotografias e filmagens. Nessas saídas, procurei captar quais as temáticas que surgiam desde a preparação que sempre se realizava no início da manhã, na reunião de planejamento do dia, até o retorno à escola.

As 11 saídas foram as seguintes: 1 – visita à Guarda Nacional Republicana (GNR), para ver os cavalos no estábulo; 2 – primeira saída com as crianças para tirar fotografias na cidade; fomos aos locais: Praça da Diana, Templo Romano, Biblioteca de Évora e Pátio de São Miguel; 3 – segunda saída com as crianças para tirar fotografias na cidade, nos locais: Praça do Girado, Câmara Municipal de Évora, Largo em frente à Câmara, centro comercial e turístico de Évora e Pátio de Salema; 4 – terceira saída com as crianças para tirar fotografias na cidade: Largo da Igreja São Francisco, Mercado Público, Jardim Público, passando pelas lojas de artesanato e cortiça; 5 – quarta saída com as

crianças para tirar fotografias na cidade: Praça da Diana e Largo do Templo Romano; 6 – visita ao salão nobre do Espaço Cultural da Inatel – Exposição de Desenhos de Arte Jovem do Mundo Inteiro –, temática: Borboletas; 7 – Ida aos Correios para postar uma carta para as crianças no Brasil; 8 – Biblioteca Pública; 9 – Laboratório de Geologia Luís Antônio Verney, da Universidade de Évora, a fim de conhecer os diferentes tipos de pedras; 10 – Museu de Évora, para ver a exposição do escultor português João Cutileiro; e 11 – visita à Fundação Eugénio de Almeida, Exposição o Riso dos outros, do artista plástico Pedro Proença (A descrição de todas as saídas e das ações desenvolvidas pode ser vista no APÊNDICE B, deste trabalho).

Durante a pesquisa utilizamos o termo saídas para referir as diversas incursões na/pela cidade com as crianças e suas educadoras.

4.1.2 Segunda aproximação: Penedo, Alagoas

A segunda aproximação do objeto envolve o município de Penedo, Alagoas, que teve duração de seis meses (junho a dezembro de 2019) e transcorreu por três momentos: 1 – participação no estudo de diagnóstico da rede municipal de educação infantil; 2 – acompanhamento, registro e análise das experiências e percepções de 15 profissionais da educação infantil de Penedo na participação do Programa de Residência Pedagógica e Cultural (PRPC), na cidade de Évora, Portugal; 3 – imersão em duas escolas de educação infantil de Penedo envolvendo a elaboração e a realização de um projeto denominado “A cidade de Penedo”, desenvolvido em colaboração com uma professora que atuava com duas turmas de crianças. Esse projeto foi sustentado por um processo de correspondência que envolveu a interação entre essas duas turmas de crianças e duas turmas de crianças de Évora.

4.1.2.1 Participação no diagnóstico da rede municipal de educação infantil de Penedo: A criança, a cidade e o patrimônio cultural

A nossa participação no diagnóstico da rede municipal de educação de Penedo foi realizada por meio de visitas in loco nas 28 instituições que ofertam educação infantil e da aplicação de um questionário on-line, via um aplicativo de rede social, com 56 questões direcionadas aos coordenadores pedagógicos, professoras e auxiliares, além de conversas informais nas visitas às instituições. Teve como objetivo conhecer o repertório cultural e das professoras em relação à cidade de Penedo, como elas percebem a relação CCP_EI e as práticas que realizam, nessa

perspectiva, em Penedo. As questões relacionadas à temática da tese restringiram-se a sete questões, cinco totalmente abertas e duas com alternativas abertas e fechadas (APÊNDICE C).

A todos os participantes foi garantida a não identificação das respostas no questionário. Cada coordenador (a), professora e auxiliar puderam responder ao questionário quando e onde desejassem. A coleta iniciou no dia 16 de julho de 2019 e encerrou-se no dia 18 de agosto de 2019.

Por ocasião da realização do diagnóstico da rede de educação infantil de Penedo, a equipe de profissionais que atuava diretamente na educação infantil era formada por: uma técnica da Semed, 20 coordenadores pedagógicos, 11 apoios pedagógicos, além de 124 professoras e 66 auxiliares. Desses profissionais, participaram da pesquisa 26 coordenadores e apoios pedagógicos, 105 professoras e 59 auxiliares, totalizando 190 participantes.

Nas visitas in loco as instituições pudemos registrar nossas impressões a respeito de funcionamento, estrutura física, materiais utilizados, planejamentos pedagógicos, relacionamento entre os profissionais e a localização espacial das instituições na cidade, compreendendo, assim, o contexto no qual se realizam as práticas pedagógicas e conhecendo o entorno das instituições e suas possibilidades. Dessas 28 escolas da rede municipal de educação, apenas cinco atuam somente com turmas de educação infantil de 0 a 6 anos, as outras têm turmas de educação infantil concomitantemente com turmas do ensino fundamental. Desse montante, apenas uma voltada para o atendimento exclusivo à educação infantil localiza-se dentro do Centro Histórico, 15 se acham em outros espaços urbanos e 12 estão estabelecidas na zona rural⁴² (povoados).

As questões propostas para os profissionais tiveram o objetivo de perceber como as instituições de educação infantil do município de Penedo vêm trabalhando com a relação da criança com essa cidade histórica, tombada pelo Patrimônio Histórico Nacional, não apenas com relação ao seu patrimônio material, ou seja, os equipamentos e monumentos históricos, mas também a relação com o patrimônio imaterial, principalmente aqueles ligados às práticas que ocorrem no entorno da instituição na qual as crianças estão matriculadas, na sua localização geográfica, referente ao bairro ou povoado.

⁴² Santos (2020), na sua dissertação de mestrado, intitulada *A educação infantil em Penedo: um estudo da rede pública municipal na dimensão da política e da gestão educacional*, afirma que, apesar dos avanços que consideram o uso mais apropriado do termo campo para designar as escolas rurais, em Penedo ainda se utiliza essa nomenclatura para designar as escolas localizadas nos povoados.

Figura 14 – Capa dos questionários on-line enviados via um aplicativo de rede social para os coordenadores, professoras e auxiliares participantes da pesquisa



Fonte: Acervo da autora (2019).

Esse diagnóstico contextualiza e subsidia algumas reflexões e processos de análise da pesquisa. A partir desse diagnóstico se desencadearam os dois outros momentos da pesquisa em Penedo, apresentados a seguir.

4.1.2.2 Programa de Residência Pedagógica e Cultural em Évora, Portugal

O Programa de Residência Pedagógica e Cultural (PRPC)⁴³ ocorreu no período de 29 de outubro de 2019 ao dia 8 de novembro de 2019. Foram dez dias de imersão na cidade de Évora, Portugal, onde 12 professoras da educação infantil e a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Penedo, Alagoas, formada pela Secretaria de Educação e duas técnicas da educação infantil, tiveram a oportunidade de conhecer algumas instituições de creches e pré-escolas da cidade, participar em atividades com as crianças que costumam, com as educadoras, habitar a cidade e o seu patrimônio numa relação cotidiana, como também tiveram oportunidade de participar de ações culturais e artísticas, em vários equipamentos patrimoniais da cidade, em uma partilha viva entre os vários saberes e fazeres.

⁴³ Será usada essa sigla PRPC, durante o texto, para a abreviatura do Programa de Residência Pedagógica e Cultural.

De maneira específica, o Programa de Residência Pedagógica e Cultural teve como objetivos proporcionar:

a) a imersão dos docentes da rede municipal de educação infantil de Penedo, Estado de Alagoas, em instituições de educação infantil eborenses que desenvolvem trabalhos com a comunidade/cidade; e

b) a capacitação dos docentes e equipe técnica de Educação Infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia participativa, integrando as crianças ao patrimônio, despertando desde a primeira infância o pertencimento à cidade.

A seleção das professoras que iriam participar do PRPC foi organizada pela Semed de Penedo com a coordenadora do Projeto de Pesquisa e Extensão: **A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres da comunidade penedense e eborense**, gerando um edital que foi divulgado no Diário Oficial da cidade de Penedo, Alagoas, para toda a rede, com inscrições abertas para todas as professoras efetivas que estavam atuando na educação infantil. A seleção ocorreu a partir da análise do currículo e da escrita de uma carta de intenção demonstrando o interesse em participar do intercâmbio.

Nos dois meses que antecederam a realização do intercâmbio, a técnica de educação infantil da Semed de Penedo organizou encontros de formação com as 12 professoras selecionadas. Grande parte dessas professoras nunca tinha sequer saído do seu estado. O medo do desconhecido, a ansiedade e a excitação com a perspectiva de poder realizar uma viagem nunca imaginada eram expressos por cada uma delas. Esses encontros tiveram o intuito de promover familiaridade à cidade hospedeira, despertar curiosidades e colher informações a respeito da cidade de Évora. Esses encontros se constituíram num apoio fundamental para a preparação desse grupo de professoras que participaram do intercâmbio, proporcionando confiança e segurança, fatores necessários para o mergulho no desconhecido.

Durante os dez dias de residência na cidade de Évora, Portugal, cada professora de educação infantil selecionada para o PRPC ficou imersa, no período da manhã, em uma sala de jardim de infância ou creche, acompanhando o trabalho de uma educadora de infância que já realizava projetos que envolviam a relação da criança com a cidade. No período da tarde, todas as professoras participaram de vivências em museus, prédios históricos e outros espaços culturais, sob a coordenação de professores da Universidade de Évora e agentes culturais da cidade. Os representantes da equipe técnica da Semed visitaram, na parte da manhã, as instituições de educação infantil da iniciativa pública e privada, intercalando com contatos com representantes da Câmara Municipal de Évora, para conhecimento do trabalho que envolve Évora como cidade

educadora. Na parte da tarde, essa equipe acompanhou as vivências proporcionadas pela Universidade de Évora, com os demais participantes do Programa.

Toda a programação (ANEXOS A e B) foi pensada no sentido de proporcionar aos participantes uma imersão pedagógica e cultural, atrelando, assim, a relação intrínseca que existe entre a educação institucionalizada e a cultural local, considerando o patrimônio cultural da cidade.

Nesse sentido, além da imersão nas escolas de infância e do acompanhamento das saídas das crianças nas ruas de Évora, Portugal, a equipe Técnica da Semed de Penedo e as professoras da educação infantil participaram das seguintes atividades: visita ao Colégio Espírito Santo, prédio histórico onde funciona a Universidade de Évora; ao Museu nacional de Évora, às exposições de arte da Fundação Eugénio de Almeida em Évora, à Oficina da Criança em Montemor-o-Novo; participação em oficinas de música, contação de história, danças tradicionais portuguesas; apreciação de apresentações culturais, como o Grupo de Cante Alentejano, dentre outras experiências vivenciadas na exploração à deriva pela cidade de Évora e outras cidades durante toda a estadia.

A necessidade de integração entre educação e cultura, além da valorização do patrimônio pelas crianças na/pela cidade, foi uma percepção traduzida em palavras nos 25 depoimentos videogravados e 12 relatórios escritos pelas professoras participantes, além dos registros em diários de campo realizados no acompanhamento desse programa.

Os dois primeiros momentos do estudo exploratório em Penedo – por meio da participação do diagnóstico realizado na rede municipal de educação infantil de Penedo e do acompanhamento do PRPC em diálogo entre Évora e Penedo, a partir das apreensões das professoras – contribuíram para a construção de um panorama da realidade da rede de educação municipal de Penedo, no primeiro momento; e no segundo momento a percepção das professoras quanto à vivência de uma experiência prática, em Évora. Por fim, foi realizado um terceiro momento, observando, acompanhando e participando da exploração da/pela cidade de Penedo, durante três meses, intervindo no desenvolvimento de ações, com duas turmas de crianças e uma professora, por meio de processo de cunho etnográfico e colaborativo que visou, uma vez mais, escutar e evocar as vozes das crianças quanto à temática estudada.

Além disso, possibilitar também a reflexão da professora e a minha, como pesquisadora, sobre quais os processos podem ser delineados na relação da criança com o seu território local, com o seu patrimônio cultural, efetivamente, com a sua cidade, na busca de possibilidades exequíveis de ação.

4.1.2.3 Imersão nas escolas de educação infantil de Penedo, Alagoas

A nossa imersão em Penedo com as duas turmas de crianças e uma professora deu-se no período de 1.º de outubro a 17 de dezembro de 2019, perfazendo um total 32 dias. Inicialmente permanecemos dez dias seguidos acompanhando a turma para favorecer a aproximação com as crianças; posteriormente, começamos a participar das atividades entre duas e três vezes na semana, quando das saídas à rua ou ações correlatas. O critério da escolha da professora deu-se pelo envolvimento percebido na realização das visitas in loco durante a realização do diagnóstico da rede municipal de educação infantil de Penedo. A professora também se mostrou muito envolvida com a temática e já costumava fazer saídas a lugares próximos às instituições com suas crianças.

As duas turmas escolhidas são de crianças que moram em povoados. Como uma turma de crianças estava instalada temporariamente no centro histórico, e essa localização possibilitaria mais saídas, esse foi um dos critérios de escolha da instituição. A outra turma estava em um povoado mais distante do Centro Histórico, também outro critério de escolha. E por fim, por ambas terem a mesma professora escolhida em turnos diferentes, resolvemos acompanhar e fazer a intervenção nas duas turmas, criando assim mais variáveis para a análise.

Uma turma de crianças partícipes da pesquisa faz parte da Escola Municipal de Educação Básica (Emeb) Cândido Toledo que se situa no povoado do Peixoto. Denominada como escola da zona rural, fica localizada a 5 km do centro histórico da cidade e oferta apenas duas turmas de crianças na etapa da educação infantil. Uma de 5 e 6 anos, no período matutino; e outra, de 4 anos, no vespertino. A turma escolhida por nós era formada por sete crianças entre 5 e 6 anos do turno matutino. A estrutura da escola constitui-se em uma construção reformada recentemente e sua reinauguração ocorreu no segundo semestre de 2019. A sala das crianças é espaçosa, mas com pouco mobiliário, tendo apenas duas mesinhas e oito cadeiras infantis e tem ar-condicionado, o que faz com que as crianças saiam pouco da sala, pois não existe pátio coberto para brincadeiras, apenas uma grande área cimentada. Contudo, ao redor da escola, exatamente ao fundo, é onde fica o espaço que as crianças mais gostam, elas o chamam de campinho, que tem a sombra de uma enorme jaqueira e é um espaço onde as crianças costumam ir com frequência.

A outra turma com 20 crianças, também entre 5 e 6 anos, fazia parte de uma Emeb de ensino fundamental com turmas de educação infantil, a Emeb Prof. Arlindo Ferreira de Moraes, que também é uma escola da zona rural, do povoado do Campo Redondo, entretanto, está funcionando, temporariamente, em um prédio alugado pela Prefeitura Municipal, no centro histórico de Penedo. Uma das suas entradas está localizada à frente da Praça Jácome Calheiros (a praça do Coreto). É um prédio de três andares da Faculdade Raimundo Marinho, que durante o dia abriga mais três escolas

do município que estão em reforma e durante a noite funciona como uma das principais faculdades particulares do município de Penedo. O espaço é limitado, as crianças só têm acesso ao uso da sala, e não dispõe de outros espaços livres dentro da instituição para brincadeiras. A sala é grande, espaçosa, mas com mobiliários inadequados para a idade das crianças; apenas contam com um birô para as professoras, carteiras altas e quadro negro, com uso limitado das paredes para documentação e exposição do trabalho das crianças. A turma se localiza na última sala do terceiro andar do prédio.

Por causa dessa limitação é que a professora também se mostrou interessada em participar da pesquisa, para que as crianças tivessem mais possibilidades de saídas, pois costumavam passar a tarde inteira na sala. As crianças⁴⁴ das duas turmas chegavam às escolas trazidas dos seus respectivos povoados, pelo ônibus escolar da Prefeitura Municipal. De manhã, chegavam às 7h e saíam às 11h; pela tarde chegavam às 13h e saíam às 17h. No ônibus escolar eram acompanhadas por monitores escolares que são responsáveis pelas crianças durante o trajeto para a respectiva comunidade.

Quadro 3 – Grupo de crianças da Emeb Cândido Toledo (povoado Peixoto)

5 anos	6 anos
Allan Gabriel	Carlos Gabriel
Arthur Miguel	Jhony Lemos
Sofia Ferreira	Matheus Samuel
	Ryan Alves

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 4 – Grupo de crianças da Emeb Prof. Arlindo Ferreira de Moraes (povoado do Campo Redondo)

5 anos	6 anos
Adryan Gabriel	Alana Shopia
Heloísa Gomes	Alerjandro Víncius
Isabele Pereira	Alessandro da Silva
Isabely Carlos	Alicy Clécia
Mikaeli Pereira	Carlos Victor

⁴⁴ Mantemos o nome original das crianças, pois os responsáveis assinaram o Termo Consentido de Livre Esclarecimento (TCLE), e as crianças também assinaram o Termo de Assentimento.

Thalita dos Santos	Letícia Santos
	Levi Ferreira
	Lucas Manuel
	Marcelly Beatriz
	Maria Micaele
	Maria Vitória
	Maria Vitória Silva
	Thales Arthur
	Yasmin Alves

Fonte: Dados da autora (2019)

A professora Givonete Teixeira⁴⁵, partícipe desse momento da pesquisa, é natural de Penedo e demonstra ter grande envolvimento político e social com a cidade. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas e com pós-graduação também pela mesma Universidade. Atua como professora de Educação Infantil há nove anos, mas é funcionária efetiva no cargo de professora há 20 anos, na Secretaria Municipal de Penedo, já atuando em outras funções, como coordenadora pedagógica, coordenadora de Educação Ambiental do município (Semed), diretora de Ensino (Semed) e presidente do Conselho Municipal de Educação, além de ser uma torcedora fiel e sócia do Penedense Futebol Clube.

Esse momento de imersão teve início em Penedo, com o convite à professora para participar da pesquisa, que foi bastante receptiva à proposta. Logo em seguida, comecei a frequentar as duas turmas de crianças desde o dia 1.º de outubro, em observação, participando das atividades; as intervenções só começaram depois de dez dias de observações e convívio com o grupo de crianças. A professora já tinha autorização para as saídas das crianças, mas procedemos à entrega dos Termos de Compromisso Livre e Consentido para suas respectivas famílias, em reunião de pais, e também conversamos com as crianças sobre o que faríamos na nossa estadia no grupo, solicitando a assinatura de cada uma no Termo de Assentimento.

Percebemos também que havia uma grande cumplicidade das crianças com a professora e da professora com as famílias. A professora mantinha um grupo de conversas on-line com as famílias utilizando o aplicativo WhatsApp e mantinha comunicação direta e presencial sempre que possível.

⁴⁵ Com o intuito de preservar a identidade das professoras de Penedo nesse trabalho, os nomes foram trocados pelos nomes da respectiva mãe, para que elas possam identificar-se quando da leitura deste trabalho.

As crianças também apresentavam muita autonomia e liberdade para expressarem-se no grupo com a professora e com os seus pares.

Transcorridos os dez primeiros dias frequentando as duas turmas, conversamos com a professora; conjuntamente decidimos quais seriam os encaminhamentos para o desenvolvimento de ações de saídas com as crianças, a partir de um projeto que foi denominado, durante seu percurso, de “A cidade de Penedo”. Esse projeto foi sustentado por um processo de correspondência com dois grupos de crianças de Évora, objetivando promover saídas na/pela cidade, a fim de apreender sentidos e significados atribuídos pelas crianças e professora, nesses itinerários, e potencializar a relação CCP_EI.

Combinamos que as atividades relacionadas ao projeto seriam realizadas de uma a duas vezes na semana, pois, além desse projeto, ela precisava dar conta dos “conteúdos” curriculares e também estava desenvolvendo outro projeto chamado “Alimentação Saudável”, construído pela técnica da educação infantil com o apoio da nutricionista da Semed e repassado para as professoras da Educação Infantil do município.

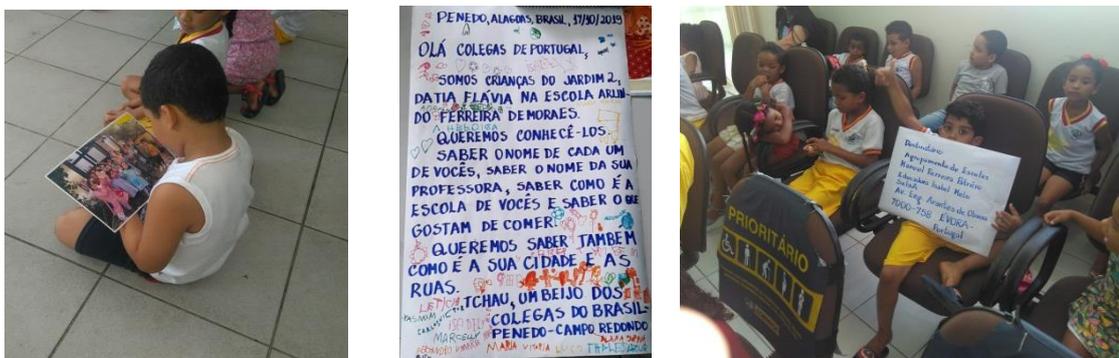
Em ambas as escolas as crianças foram bastante receptivas a nossa presença. Fui apresentada às crianças como uma pesquisadora que as acompanharia por três meses e quando do início do projeto “A cidade de Penedo” me apresentei como a pesquisadora que ajudaria nas saídas na/pela cidade. A minha presença na turma significava para elas que, provavelmente, iríamos sair da escola, o que era motivo de alegria quando eu adentrava as salas em ambas as escolas. Essa percepção era mais forte no Emeb Prof. Arlindo Ferreira de Moraes, na qual as crianças não tinham uma área externa e permaneciam na sala durante toda à tarde.

A proposta foi apresentada às crianças, em ambas as escolas, juntamente com a notícia de que a professora iria para Portugal. E lá em Portugal o mesmo convite foi feito para as crianças, no intuito da correspondência, informando que uma professora brasileira iria conhecê-las, e as crianças com quem ela trabalhava queriam saber sobre sua cidade. Devido ao período diferenciado do calendário letivo, pois as aulas estavam iniciando em setembro, em Portugal, e, aqui no Brasil, no mês de dezembro as atividades foram mais voltadas para as festas natalinas e o encerramento de outros projetos, houve um pouco de dificuldade na comunicação mais intensa das crianças, mas ela se desenvolveu, a partir das interlocuções que iam se desencadeando com perguntas e curiosidades feitas pelas crianças por meio das cartas trocadas e do grupo de WhatsApp.

Essas comunicações foram potentes e possibilitaram que desenvolvêssemos com as crianças, em Penedo, proposições que incluíram: 1 – visitas contextualizadas nos espaços do patrimônio material; 2 – descobertas do patrimônio imaterial; 3 – contato com o patrimônio natural da cidade; 4

– exploração dos espaços públicos abertos; 5 – incursões à deriva pela cidade. Dessa forma, a correspondência entre os grupos serviu como uma metodologia para ampliar o olhar para a cidade de Penedo, tendo sido desenvolvida nas duas escolas, com as duas turmas de crianças, em saídas na/pela cidade e outras atividades descritas nos APÊNDICES D e E.

Figuras 15, 16, 17 – Criança de Penedo observando fotos de crianças de Évora; Carta enviada pelas crianças para Portugal; Crianças em Penedo no correio enviando a carta para Portugal



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figuras 18, 19 – Crianças de uma das turmas em Portugal; Carta enviada pelas crianças de Portugal



Fonte: Acervo da autora (2019).

Para além das saídas realizadas a partir das propostas do Projeto Correspondência, houve outras saídas que já estavam programadas pela escola e incluíram as turmas que estávamos acompanhando. Computando todas as saídas que acompanhei e participei, nas duas escolas, foram um total de 11 saídas, no período de 88 dias.

Na Emeb Prof. Arlindo Ferreira de Moraes foram realizadas, com as 20 crianças, nove saídas a pé: 1 – ida à feira livre; 2 – praça Jácome Calheiros (a praça do coreto), em dois momentos; 3 – Correios e Teatro Sete de setembro; 4 – loja de artesanato Zureta e orla do Rio São Francisco; 5 – saída à deriva no entorno da escola, em busca do QR Code em edificações históricas; 6 – saída à

deriva no centro histórico, na busca de vistas para o Rio São Francisco; 7 – visita à Casa do Patrimônio; e 8 – visita à casinha do Papai Noel, no centro comercial da cidade e à sorveteria. Também foram realizadas mais três saídas, com toda a escola: 1 – Fraternidade Casa de Ranquines (área arborizada que fica localizada na rua em frente ao prédio da escola), também a pé, na Semana da Criança; 2 – piscina do Sesi na Semed, na Semana da Criança; e 3 – circuito Penedo de Cinema⁴⁶. Essas duas últimas foram realizadas via ônibus escolar. Nessa escola, a única visita programada e não realizada foi à ida à Biblioteca, pois o funcionário estava de férias no mês programado para a visita. Vale ressaltar que a localização da escola dentro do Centro Histórico favoreceu nossas saídas a pé, não fazendo uso do ônibus escolar (APÊNDICE D).

Com as crianças da Emeb Cândido Toledo, no povoado do Peixoto, foram realizadas apenas duas saídas; a primeira, só com as sete crianças da turma para o Balneário Santa Amélia, com o ônibus escolar; a segunda, com toda a escola para o circuito Penedo de Cinema, também com o ônibus escolar. Foram programadas ainda mais duas saídas, não realizadas: a ida aos Correios e a visita à Casa de Farinha. A primeira, segundo a Coordenação da escola, pela dificuldade de ajustar o horário do transporte; e a segunda, pela não localização de uma Casa de Farinha funcionando no período em que estávamos realizando a pesquisa (APÊNDICE E).

Foram utilizados como instrumentos nesse momento da pesquisa: registros de áudio, fotos e vídeos, diário de campo, além da aplicação de duas entrevistas semiestruturadas com a professora partícipe dessa etapa (APÊNDICE F) e com a técnica da Semed, que coordenava a educação infantil do município de Penedo (APÊNDICE G).

4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS DO PERCURSO TRILHADO

Os delineamentos nessas duas grandes aproximações não foram definidos a priori, eles foram surgindo, a partir da busca para a decifração do fenômeno. Também as questões investigativas foram evoluindo ao longo da pesquisa, na medida em que fomos refletindo sobre todas as perspectivas e momentos vivenciados nas duas aproximações.

A aproximação em Évora foi relevante por ter propiciado conhecer e vivenciar experiências já existentes, no que tange à proposta CCP_EI e o entrelace entre a Cidade, a Universidade e Contextos da educação infantil, além de identificar quais os potenciais atores envolvidos na relação CCP_EI, a

⁴⁶ Evento histórico realizado entre as décadas de 1970 e 1980 e resgatado há três anos. É realizado sempre no mês de novembro. Para mais informações, ver: <<https://circuitopenedodecinema.com.br/>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

partir de uma proposta já sedimentada. Denominamos essa aproximação em Évora de **olhar alargado**.

A aproximação em Penedo, nos dois primeiros momentos, permitiu conhecer os elementos potencializadores da cidade no desenvolvimento de uma proposta que relacione a CCP_EI, tanto no âmbito da rede municipal de educação quanto no investimento na formação dos profissionais de educação infantil nesse processo, por meio da participação no PRPC, realizada em diálogo com Évora. E, no último momento com a imersão as crianças e a professora abrindo trilhas na/pela cidade, oportunizou a força do experienciar na realização de atividades práticas, possibilitando uma vivência no cotidiano da educação infantil com mais sentido.

Denominamos essas aproximações, em Penedo, de **olhar em diálogo**. O Quadro 5 apresenta as sucessivas aproximações, os períodos, instrumentos metodológicos utilizados, partícipes e dados gerados

Quadro 5 – Desenho do percurso trilhado na pesquisa

	CAMINHO TRILHADO	PERÍODO	PARTÍCIPES	INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS	DADOS COLETADOS/GERADOS
PRIMEIRA APROXIMAÇÃO OLHAR ALARGADO	Imersão em Évora, Portugal UNIVERSIDADE CIDADE ESCOLA	Setembro a dezembro de 2018	Educadoras de infância 24 crianças de 3 a 6 anos	Diário de campo Fotografias Registro em áudios e vídeos Projeto de Correspondência entre crianças	19 notas de campo 15 vídeos e transcrições 581 fotografias tiradas pelas crianças 1.357 fotografias tiradas pela pesquisadora 45 registros diversos

SEGUNDA APROXIMAÇÃO – OLHAR EM DIÁLOGO Imersão em Penedo	Diagnóstico da Educação Infantil de Penedo a respeito do tema: Criança, Cidade e Patrimônio Cultural	Junho a setembro de 2019	28 Instituições de Educação Infantil de Penedo 31 Coordenadores Pedagógicos 124 Professoras de Educação Infantil 66 Auxiliares de creches	Questionário Visitas in loco Diário de campo Fotografias Registro em áudios e vídeos	56 gráficos e tabelas 26 diários de campo 1.300 fotos 26 registros de áudios 5 registros em vídeos
	Acompanhamento e registro da Residência Pedagógica Cultural	28 de outubro a 9 de novembro de 2019	3 Técnicos da Semed 12 Professoras da Rede de Educação Infantil de Penedo	Diário de campo Fotografias Registro de áudios e vídeos Registros escritos Depoimentos	8 diários de campo 728 fotos 26 vídeos com depoimentos (transcrição) 12 relatórios
	Exploração da cidade de Penedo e seu patrimônio cultural com as crianças e professora	Outubro, novembro e dezembro de 2019	1 Professora 28 crianças da Rede de Educação Infantil de Penedo	Diário de campo Fotografias Registro de áudios e vídeos Desenhos Entrevista semiestruturada	26 notas de campo 47 vídeos 1.508 registros fotográficos 45 registros diversos 2 transcrições das entrevistas

Fonte: Dados da autora (2019).

Enveredar nessa pesquisa foi para nós um desafio, na medida em que significou embrearmos por caminhos desconhecidos – tanto nos aspectos epistemológicos, metodológicos quanto geograficamente – pois, literalmente, tivemos que percorrer outro país, outras cidades, comunidades, bairros, ruas, enfim, lugares que precisavam ser desvendados, com a colaboração dos participantes da pesquisa.

O conhecimento produzido na pesquisa não está fechado em si mesmo. Ele foi produto das referências, vivências, estudos, interpretações e de tudo o que foi alçado nas nossas interações com os partícipes da pesquisa, ouvindo, captando e sentindo, em um movimento dialógico, sem perder de vista o rigor científico, mas que, certamente, deixarão aberturas para outras interpretações e entendimentos.

A abordagem multirreferencial adotada possibilitou uma maior aproximação dos significados e sentidos expressos pelos partícipes, por meio da linguagem e das suas ações e de fazer interpretações mais contextualizadas das narrativas, preservando a autenticidade e a riqueza de fatos e de situações encontradas nas falas e nas ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nos dizeres e fazeres dos partícipes, foi possível identificar concepções, intenções, interesses, conflitos, tensões, contradições, indignações, ideais e desejos presentes nas ações e enunciados. Procuramos, assim, analisar de forma interpretativa o que foi visto, vivido e dito pelas professoras da educação infantil e pelas crianças, tentando identificar também referências subjacentes utilizadas por elas e por outros agentes envolvidos na pesquisa. Foi uma tentativa de melhor compreender a compreensão do outro, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de leitura e análise das falas e ações e de dar conta das múltiplas inferências trazidas pelos partícipes e também por nossas inferências. Esse modo de pensar pressupõe um pensamento complexo e pode ser justificado com o que diz Morin (1996):

O pensamento complexo não é o pensamento completo; pelo contrário, sabe de antemão que sempre há incerteza [...] o pensamento complexo não cai num ceticismo resignado porque, operando uma ruptura total com o dogmatismo da certeza, se lança valorosamente à aventura incerta do pensamento, se une assim à aventura incerta da humanidade desde o seu nascimento (MORIN, 1996, p. 285).

Esse “pensamento complexo” está articulado ao desempenho do “papel profissional dialético” do pesquisador, que, segundo Barbier (2007, p. 18) articula constantemente “[...] a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte”. Essa forma de agir também foi utilizada no tratamento e na análise dos dados, reflete um exercício de complexidade necessário ao melhor desvelamento do objeto, devido à utilização de diversos instrumentos e vários partícipes da pesquisa, em locais diferentes, o que levou a muitos dados.

Escolhemos trabalhar considerando a análise de conteúdo proposto por Bardin (2001, p. 30). Para esse autor essa forma de tratamento dos dados requer uma função heurística, ou seja, uma aproximação progressiva de um dado problema, que “[...] enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta”.

Para Franco (2008, p. 12), “[...] o ponto de partida da análise do conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Para a autora, entretanto, é preciso considerar que essas linguagens estão vinculadas aos seus contextos, relacionados às condições psíquicas do sujeito e as relações sociais e históricas em que a nossa vida cotidiana está implicada, influenciando assim a comunicação, a expressão das mensagens e nossos comportamentos.

Dessa forma, a análise de conteúdo deve assentar-se nos pressupostos de uma concepção crítica de dinâmica da análise da linguagem, considerando a hermenêutica e toda a complexidade que acompanha a diferença que se estabelece entre significado e sentido. Para Franco (2008, p. 13), o “[...] significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras”; já o sentido implica “[...] a atribuição que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas”.

Considerando, dessa forma que a linguagem não é explícita e que subjazem significados e sentidos, os quais foram acessados pela análise dos dados, buscando-se descrever, analisar e interpretar o conteúdo das mensagens que expressam crenças, valores e emoções a partir dos indicadores figurativos, que apontaram as dimensões levantadas depois do procedimento das análises dos dados (FRANCO, 2008).

Bardin (2001) aponta que outro elemento a ser considerado, além da importância da simbologia da linguagem, é reconhecer que a análise do conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica, ou seja, as informações não podem ser apenas descritivas, mas devem estar relacionadas a outro dado, a um contexto, ou a conceitos que ajudem a melhor interpretá-las.

Ricouer (2013, p. 9), ao indicar a importância da hermenêutica no plano do conhecer do objeto, diz que “[...] toda visão é um ponto de vista”, entretanto, “[...] a palavra transcende todos os pontos de vista. A realidade não se reduz ao que pode ser visto. Identifica-se também ao que pode ser dito”. Essa busca pela interpretação do objeto, que aparece de maneira simbólica nas linguagens percebidas e captadas no contexto, é o papel do pesquisador no momento de análise, fazendo uma síntese do que foi visto e sobre o que foi dito, juntando a realidade com o sentido, com o vivido.

Portanto, há uma possibilidade infinita de captar os significados e sentidos do visto e do dito, como também de muitos pontos de vista nos escaparem no momento das análises. Bardin (2001) propõe o conceito da inferência como uma maneira lógica de conduzir a análise. Esse conceito significa o momento de análise entre a descrição e a interpretação, ou seja, um procedimento

intermediário que busca vestígios para inferir conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos.

Nesta tese, as inferências feitas sobre as falas e as ações foram tematizadas de acordo com as situações vividas nos diferentes contextos e as atribuições dadas pelos partícipes da pesquisa. A escolha dos temas a serem explicitados em cada contexto obedeceu à regra referente à análise do conteúdo, segundo Bardin (2001), da homogeneidade. Como o material gerado foi demasiadamente volumoso, procedemos à leitura dos dados e elencamos aqueles que correspondiam aos objetivos e respondiam às questões de investigação. Esses estão apresentados em dimensões divididas em critérios de escolha comuns observados nos diversos dados, tentando agrupar situações semelhantes expressadas também por indivíduos semelhantes, considerando os diversos contextos da pesquisa.

Escolhemos apresentar na tese como eles foram acessados em cada uma das aproximações, detalhando os pormenores, de maneira fidedigna. Depois de feitas a descrição e as inferências detalhadas nas seções, a partir das dimensões procedemos à nossa interpretação dos dados, apresentada na conclusão desta tese, na seção 7.

As dimensões identificadas foram analisadas à luz dos aspectos teóricos que foram alçados desde a primeira aproximação e durante todo o transcorrer do caminho trilhado. A realidade não foi fragmentada, tampouco interpretada de maneira única. Foi analisada de maneira multirreferencial, abordando as diferentes áreas e perspectivas necessárias ao desvelamento dos conceitos que emergiram na pesquisa, provocando um exercício transdisciplinar.

Procedeu-se à análise dos dados por meio de uma *leitura flutuante* (BARDIN, 2001), com todo o material coletado, no intuito de auferir todas as nossas apreensões e percepções, dos respectivos dados. Isso foi feito depois de realizados os procedimentos de inferência e homogeneidade (BARDIN, 2001) desses dados a partir de uma leitura mais criteriosa e de acordo com nossos objetivos específicos, para assim chegarmos às dimensões propostas.

Na aproximação em Évora, foram considerados, nessa investigação, todos os dados gerados para o processo das análises: 19 notas de campo, 15 vídeos e transcrições, 581 fotografias tiradas pelas crianças, 1.357 fotografias tiradas pela pesquisadora e 45 registros diversos, no intuito de auferir nossas apreensões e percepções dos acontecimentos ocorridos nas saídas às ruas, na exploração na/pela cidade, como também as interações realizadas na Universidade e na cidade (APÊNDICE H).

Na aproximação em Penedo, foi considerada a análise dos seguintes dados gerados no diagnóstico da rede municipal de educação infantil: 12 gráficos e tabelas, 26 diários de campo, 1.300 fotos, 26 registros de áudios, 5 registros em vídeos; no PRPC: 8 diários de campo, 728 fotos, 26 vídeos

de depoimentos transcritos e 12 relatórios escritos pelas professoras participantes; e no Projeto “A cidade de Penedo”, com as saídas na/pela cidade com as crianças e a professora partícipe: 26 notas de campo, 47 vídeos, 2 transcrições de entrevistas semiestruturadas, 1.508 registros fotográficos e 45 registros diversos (APÊNDICE).

A partir da análise dos dados, várias nuances foram se revelando, como os reflexos de um espelho do fundo de um calidoscópio, retomando aqui a nossa metáfora inicial sobre o despertador caleidoscópico. A cada momento de aproximação ao objeto, refletiam-se diferentes prismas que contribuíram para definir as dimensões que emergiram a partir dos significados e sentidos capturados com as crianças e professoras no âmbito da nossa vivência com as aproximações ao objeto de estudo, em ambas as cidades, conforme seguem.

- 1 – O papel das instituições e dos potenciais atores envolvidos na relação CCP_EI.
- 2 – Aventurar-se pela cidade com as crianças: o papel da educadora da infância/o papel da professora de educação infantil.
- 3 – A relação das crianças com o patrimônio cultural e a “arquitetura” da cidade.
- 4 – A cidade são as pessoas: a visibilidade das crianças e os encontros nos percursos na/pela cidade.
- 5 – Exercícios de cidadania pela cidade: a participação como prática vivida no cotidiano da cidade.
- 6 – Os espaços culturais da cidade e a apropriação das crianças: organização, adequação e importância dos agentes culturais.
- 7 – As descobertas, os riscos, e as incomensuráveis possibilidades na/da cidade a partir do olhar das crianças.
- 8 – A força da cultura e a necessária valorização da identidade cultural pautada no vivenciar do território.

Essas dimensões foram analisadas a partir da vivência prática com as crianças/educadoras/professoras, tanto em Évora quanto em Penedo, com ênfase nas saídas na/pela cidade. Contudo, os outros momentos vivenciados nas duas cidades contribuíram para melhor entendimento e alargamento dessas dimensões e para o delinear de perspectivas, práticas e conceitos que compõem na relação CCP_EI.

5 UM OLHAR ALARGADO SOBRE A PRESENÇA DA CRIANÇA NA CIDADE: O ESTÁGIO DOUTORAL NA “UNIVERCIDADE” DE ÉVORA, PORTUGAL

Esta seção apresenta a vivência teórico-prática oriunda da nossa aproximação em Évora, compondo uma tríade de relações entre o vivido na cidade, no contexto da Universidade de Évora e, essencialmente, na imersão da pesquisa no contexto de educação infantil e as dimensões apreendidas nesse processo.

Nas buscas realizadas nesse estudo, foram encontradas propostas inovadoras referentes ao tema proposto, que, na sua maioria, não estão vinculadas ao sistema público, são organismos internacionais e nacionais, ONGs, associações, entidades, grupos organizados da sociedade civil que se articulam legitimamente para implementar projetos e ações com temas a respeito da mobilidade urbana, ocupação de espaços, maior acessibilidade etc. Propostas que, independentemente de governos locais, podem ser acessadas e viabilizadas pelos próprios cidadãos ou que servem de suporte para governos locais, dentro de uma democracia participativa na qual todos podem propor e executar alternativas possíveis para a ocupação da criança na cidade.

Tanto no âmbito internacional quanto no nacional, foi possível identificar várias iniciativas, de macro e microescalas, além das já citadas – as Cidades Educadoras e As Cidades Amigas das Crianças –, encontramos também as Cidades Criativas⁴⁷, ONU-Habitat⁴⁸, Cidade Escola Aprendiz⁴⁹, dentre outras. Projetos e propostas de caráter amplo e com ações específicas nos diversos países, estados e municípios participantes, que servem de grande referência, mas que não tratam exatamente do foco da tese, que é a relação CCP_EI.

Grande parte das ações práticas pesquisadas nas cidades que compõem esses projetos não contempla as crianças pequenas de até 5 anos, quando se considera uma relação direta com as instituições escolares nas quais elas estão inseridas, uma lacuna que merece ser investigada e potencializada como ferramenta para a sustentabilidade, entendendo que as crianças são o agora e também o futuro dessas cidades.

É nesse sentido que encontramos, na cidade de Évora, Portugal, uma perspectiva empírica que nos instigou a conhecê-la, por meio de um estágio doutoral, a fim de ampliar o olhar para a cidade de Penedo, Alagoas, Brasil, que também é campo de estudo no projeto em que este trabalho se insere. As características de ambas as cidades se aproximam de várias formas. Évora foi

⁴⁷ Mais informações estão disponíveis em: <https://garimpodesolucoes.com.br/wp-content/uploads/2014/09/Livro_Cidades_Criativas_Perspectivas_v1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

⁴⁸ Para mais informações, ver: <<https://nacoesunidas.org/agencia/onuhabitat/>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

⁴⁹ Para mais informações, ver: <<https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

classificada como Patrimônio da Humanidade pela Unesco, em 1986, e o conjunto histórico e paisagístico de Penedo foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico de Alagoas (IPHAN-AL), em 1996.

Além do tamanho da população, em torno de 65 mil habitantes, as duas cidades apresentam um grande interesse pela preservação e fomento do patrimônio histórico e cultural, para que esse venha a ser usado por todos, nomeadamente as crianças, que são o presente emergente, mas que também se configuram como uma expectativa de futuro que vai dar continuidade a esse bem, garantindo a sustentabilidade no que diz respeito ao sentimento de pertença e apropriação cultural pelos cidadãos. Nosso relato começa com essa primeira aproximação, pela “UNIVERCIDADE” de Évora.

A denominação “UNIVERCIDADE”, que intitula essa seção, foi retirada do site da Universidade de Évora⁵⁰, na seção em que são divulgadas as ações culturais, artísticas e sociais promovidas pela instituição na cidade, entretanto, é uma expressão utilizada comumente em várias atividades e eventos da cidade.

O termo “UNIVERCIDADE” também é bastante apropriado para a cidade de Évora, classificada como Patrimônio da Humanidade pela Unesco, em 1986. Para além do patrimônio arquitetônico, abriga uma das mais antigas universidades de Portugal, a já citada Universidade de Évora, que contribui para a dinâmica e a ocupação urbana da cidade, pois, além de ocupar um dos seus prédios mais antigos, o Colégio Espírito Santo, espalha-se por toda a cidade, em prédios antigos e novos, em vários cantos ali encontrados, permitindo uma circulação de estudantes advindos de todo o mundo.

5.1 A VIVÊNCIA NA CIDADE DE ÉVORA, PORTUGAL

Durante a nossa estadia na cidade de Évora, nos deixamos levar furtivamente pelas suas ruas e por tudo o que ela tinha a oferecer, como pesquisadora e como pessoa que absorve tudo o que há para experimentar. Nessa cidade, que se apresenta como uma *UNIVERCIDADE* aos olhos de quem está com disposição e abertura para o novo, foi possível vivenciar várias atividades que aconteciam nas ruas, nas praças, nos jardins públicos da cidade, nos museus, nas igrejas, nas associações, no teatro, enfim, em todos os eventos culturais que a cidade oferecia e que havia a possibilidade participar.

⁵⁰ Para mais informações, ver: <<https://www.uevora.pt/>>.

Tornou-se um hábito, durante os meses que por lá estivemos, acompanhar o Guia da Semana⁵¹ distribuído pela Câmara Municipal com todos os eventos que se realizavam na cidade e que são disponibilizados em todos os recantos e nas plataformas on-line. Assim, foi possível ir a concertos e exposições nas igrejas centenárias, visitar várias exposições no Museu de Évora, na Fundação Eugênio de Almeida, como também peças e espetáculos de dança no Teatro Garcia Rezende. Também tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais das manifestações culturais da região onde Évora está localizada em Portugal, a região do Alentejo.

Destacamos, de maneira mais específica, três manifestações do patrimônio cultural experienciadas que nos remeteram às nossas tradições nordestinas: a primeira foi a dos Bonecos de Santo Aleixo, uma expressão artística alentejana que em Évora é salvaguardada pelo Centro Dramático de Évora⁵², constituído por atores profissionais, que garantem a difusão dessas marionetes tradicionais, que são bonecos de varão, manipulados por cima, à semelhança das grandes marionetes do Sul da Itália e do Norte da Europa, mas em pequena escala, de 20 a 40 centímetros (CENDREV, 2018).

A linguagem nos espetáculos é rápida e cadenciada, com música ao vivo, e os textos fazem uma fusão entre a cultura popular e uma escrita erudita. É um modo de arte que se aproxima ao dos mestres populares de manulengos do Nordeste brasileiro. Tivemos a oportunidade de assistir a um espetáculo do grupo na Biblioteca de Évora. O grupo, que tem reconhecimento nacional e internacional, promove todos os anos, desde 1987, a Bienal Internacional de Marionetas de Évora, em que dezenas de grupos de teatro de marionetas invadem as ruas e os equipamentos da cidade e na qual as crianças, desde a educação infantil, têm uma presença constante e assídua.

A segunda diz respeito ao Cante Alentejano, uma tradição declarada Patrimônio Imaterial da Humanidade, em 2014, pela Unesco,⁵³ associada à região do Baixo Alentejo, da qual Évora faz parte e representa o canto da terra, ou seja, a ligação do trabalhador camponês com a terra-mãe. É um canto coletivo sem recursos e instrumentos, aos moldes dos cantos dos camponeses nas plantações. Os temas das canções, cantadas por homens e mulheres, transmitem muita poesia, forte emoção, trazendo lembranças da alma do camponês, as saudades, os amores, as vontades e as recordações da terra onde se nasceu. Algumas canções também são alegres e irônicas, mas sempre remetendo às origens camponesas. Foi possível também vivenciar um festival em uma freguesia do Conselho de Évora chamada São Miguel de Machede, um pequeno lugarejo com, aproximadamente, 800

⁵¹ Para mais informações, ver <<http://www.cm-evora.pt/pt/media-centre/Paginas/Guia-da-Semana.aspx>>.

⁵² Para mais informações, ver <www.cendrev.com>.

⁵³ Para mais informações, ver <<https://www.visitevora.net/cante-alentejano-unesco/>>.

habitantes. É uma tradição muito genuína que lembra as cantigas da roça brasileiras, cantadas nos “digitórios”⁵⁴ das comunidades rurais ou nas novenas católicas, nas pequenas cidades do Brasil.

A terceira experiência vivenciada também integra o inventário nacional do Patrimônio Cultural de Portugal. Desde 2014, é a tradição de representação, em barro, de bonecos que dão vida às emblemáticas figuras do cotidiano do povo alentejano, tanto rural quanto urbano, e que são conhecidos como Bonecos de Estremoz. Na cidade de Estremoz, vizinha a Évora, se abriga um enorme museu⁵⁵ com peças originais dos artesãos da terra, o qual tivemos oportunidade de visitar. Essa tradição secular dá visibilidade às mulheres camponesas que, desde o século XVIII, produziam figuras de barro, mas que não tinham o seu trabalho reconhecido como ofício. Fez-nos lembrar das também tradições artesãs que do Brasil, nos mais diversos territórios, que se valem dessa ferramenta como uma necessidade vital de expressar-se utilizando os recursos disponíveis.

Caberia aqui elencar muitas outras descobertas e vivências auferidas da aventura de descobrir, de maneira cartográfica, as inúmeras manifestações de Évora, por exemplo, o plantio da cortiça, que se tornou também uma fonte econômica e é de grande visibilidade turística da região. Consideramos que, para a construção do estudo e também para nossa visão da cidade, essas explorações foram importantes, no sentido de adentrar um território desconhecido e que, pelo pouco tempo de vivência, a pesquisa precisava desvendar de todas as maneiras possíveis, tendo em vista o objeto a ser explorado.

Uma dessas vivências, agora voltada não apenas para as questões culturais, especificamente, mas para a exploração *da* e *na* cidade (ROCHA, ECKERT, 2013) morfologicamente, diz respeito a nossa participação no “Ciclo de Percursos e Conversas: A Cidade Pó de Vir a Ser”, promovido pela Associação Comunitária sem fins lucrativos chamada Pó de Vir a Ser de Évora⁵⁶. Esse ciclo de percursos e conversas foi apoiado pela Câmara Municipal e coordenado pela Socióloga Susana Mourão e a geógrafa Manuela Oliveira. Foram quatro encontros realizados a céu aberto nas ruas da cidade, com a proposta de discutir e mostrar a cidade de Évora sob outras perspectivas que não apenas turísticas, atrelando a discussão sobre a ocupação da cidade, associações de bairros, artistas, arquitetos e artesãos.

As conversas e percursos tiveram por base os conceitos de Lefebvre (2001), quando convoca para uma diversidade de olhares sobre a cidade. As organizadoras propuseram aos participantes uma

⁵⁴ Forma como algumas comunidades rurais, especialmente na Bahia, costumam chamar os grupos de pessoas, que ajudam os vizinhos, no plantio e na colheita de lavouras, solidariamente, fazendo um rodízio na comunidade.

⁵⁵ Para mais informações, ver: <<http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/rede-portuguesa/m/museu-municipal-de-estremoz/>>.

⁵⁶ Para mais informações, ver <<https://www.facebook.com/po.de.vir.a.ser/>>.

reflexão sobre posições e situações atuais do tecido urbano, como a morfologia da cidade implicada na organização social, trazendo também discussões históricas sobre a cidade que possibilitaram a compreensão do presente. Tivemos a oportunidade de visitar, nos percursos realizados a pé, os arredores da cidade e conhecer a história de bairros afastados do Centro Histórico, como o Almeirim, o Santa Maria e o Malagueira, o que nos possibilitou uma visão ampliada dos espaços da cidade, como também entender o processo de gentrificação⁵⁷ acelerado pelo crescimento do turismo local.

Segundo Lefebvre (2001, p. 19), o tecido urbano pode ser descrito utilizando-se o conceito de “[...] ecossistema, unidade coerente constituída ao redor de uma ou de várias cidades, antigas ou recentes”. Para o autor, o mais interessante a observar nessa constituição na formação das cidades como tecido urbano é que ele não se limita à sua forma, mas é um suporte para um “modo de viver”, em que a base econômica determina o aparecimento de fenômenos de outra ordem, num outro nível, o da vida social e “cultural”.

Dentro da mesma cidade acham-se várias outras cidades e elas se diferenciam não apenas por sua morfologia, mas, essencialmente, por suas questões econômicas, sociais e culturais. Com Évora não é diferente, foi possível perceber que o tecido urbano na sua constituição obedece a uma lógica discutida por Lefebvre (2001) quando afirma que o tecido urbano vai se formando a partir das lógicas econômicas e criando uma espécie de malhas desiguais, com várias cidades dentro da mesma cidade.

Ainda segundo Lefebvre (2001, p. 98), o fenômeno da segregação nas cidades deve ser analisado segundo índices e critérios diferentes: “[...] *ecológicos* (favelas, pardieiros, apodrecimento do coração da cidade), *formais* (deterioração dos signos e significações da cidade [...] por deslocamento dos seus elementos arquitetônicos e *sociológicos* (etnias, culturas e subculturas)”. No caso de Évora, parece que há uma segregação no aspecto formal, não no sentido da deterioração, mas no sentido da preservação do seu centro histórico, que se diferencia das outras partes da cidade, mantendo os seus aspectos arquitetônicos. Há, por um lado, uma parte da sociedade com uma preocupação em assegurar formas de mobilizar a cidade em torno do turismo econômico, como também há, por outro lado, outra parte preocupada com a preservação das tradições e

⁵⁷ De acordo com Bataller (2012, p. 10), gentrificação é um “[...] fenômeno fundamentalmente urbano, que consiste em uma série de melhorias físicas ou materiais e mudanças imateriais – econômicas, sociais e culturais – que ocorrem em alguns centros urbanos antigos, os quais experimentam uma apreciável elevação de seu status. Este processo tem se desenvolvido nos países industrializados basicamente ao longo da etapa chamada pós-industrial ou pós-moderna, iniciada com o declínio do modelo socioeconômico industrial tradicional a partir dos anos de 1970. Caracteriza-se normalmente pela ocupação dos centros das cidades por uma parte da classe média, de elevada remuneração, que desloca os habitantes da classe baixa, de menor remuneração, que viviam no centro urbano”.

manifestações culturais da cidade. A associação Pó de Vir a Ser é um exemplo, pela atuação em projetos que dão destaque à cidade, buscando fazer ponte com artistas, artesãos e moradores locais.

A participação nesse ciclo de conversas também levou à reflexão sobre as possibilidades de imaginar a cidade do possível, pois fomos o tempo todo questionados a ponderar sobre a importância, como nos propõe Lefebvre (2018), da utopia na construção do Direito à Cidade. No fim dos percursos sempre se abria uma discussão nesse sentido; em um desses fomos recebidos pela Associação do Bairro do Almeirim, e os moradores contaram a história do bairro e como eles foram alocados naquele local da cidade – uma valorização da narrativa histórica contada a partir dos próprios atores.

Ouvir as histórias e trocar experiências já é um caminho para pensarmos na cidade que temos e qual a cidade que queremos.

Figura 20 – Panfleto do Ciclo de Percursos e Conversas em Évora, Portugal



Fonte: Acervo da autora (2018).

5.2 OS ESTUDOS NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

A Universidade de Évora – por meio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e o Mestrado em Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo da Educação Básica (CEB) – partilha um projeto que envolve intensos diálogos entre estudantes, docentes, educadores de infância⁵⁸ e professores cooperantes⁵⁹ e agentes culturais e cívicos da cidade de Évora. Para Folque (2018b), a grafia *UNIVERCIDADE*

⁵⁸ Em Portugal, educadores referem-se aos profissionais que trabalham com a infância (Creche e Pré-Escola) e professores aqueles que atuam no 1.º Ciclo em diante (Ensino fundamental).

⁵⁹ São os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches, pré-escolas e escolas do 1.º ciclo (1.º ao 5.º ano).

evidencia que a formação na universidade implica a sua integração em espaços socioculturais da cidade (FOLQUE, 2018b; BEZELGA, 2018; SILVA, 2019).

Durante os estudos nas duas disciplinas cursadas, “Educação das Crianças, Famílias e Comunidade”, ministrada pela professora Assunção Folque, e a disciplina “Educação e Expressões Artísticas”, ministrada pela professora Isabel Bezelga, foi possível constatar essa implicação. Existe um compromisso na formação por meio da interação entre a Universidade e os contextos educativos que funciona em via dupla, considerando tanto os saberes acadêmicos quanto os empíricos na formação dos educadores e professores. Esse é um dos traços fundamentados na perspectiva sociocultural que endossam os aspectos teóricos e pedagógicos dessa formação.

Essa interação propicia também o envolvimento das instituições escolares como comunidades de aprendizagem colaborativas, pois essas se colocam nessa formação não apenas como espaços a serem explorados, mas cooperantes na formação dos estudantes e dispostas a compartilhar seus conhecimentos empíricos em um processo chamado de isomorfismo pedagógico. Segundo Niza (2009), referido em Nóvoa, Marcelino e Ramos-do-Ó (2015, p. 531), o isomorfismo é uma:

[...] estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores.

Esse modo de assumir a formação dos estudantes dentro das escolas implica adotar a construção de postura de um educador/pesquisador, que, desde seu processo de formação, vai descobrindo e experimentando empiricamente os processos, e o mais importante a salientar, apoiado pelos educadores cooperantes, que estabelecem uma relação de cooperação durante o estágio das estudantes. Há, por assim dizer, um compromisso deontológico que subjaz ao trabalho desse cooperante (SILVA, 2019).

Pudemos acompanhar uma das estagiárias durante nossa estadia no jardim de infância com as crianças, experiência que será relatada no tópico a seguir, e constatar como as reflexões eram realizadas em conjunto, envolvendo a professora universitária, a educadora cooperante e a estagiária de maneira horizontal, respeitando os saberes a respeito das questões colocadas, tanto nos encontros quanto em reflexões semanais escritas enviadas por e-mail, denominadas cadernos de formação.

Entretanto, como afirma Folque (2018b, p. 41), a formação – em uma perspectiva do isomorfismo pedagógico na educação dos professores de infância – se depara com uma limitação no

que se refere à monodocência, tendo em vista um sistema universitário demarcadamente disciplinar. E nos faz pensar, quando questiona a esse respeito, referindo-se à monodocência⁶⁰ dos professores: “Como pode um profissional aprender a trabalhar com as crianças articulando e integrando saberes culturais de várias áreas do conhecimento em uma abordagem holística, se os trabalhou separadamente na sua formação?”.

Um desses desafios, não apenas quanto aos conhecimentos disciplinares, diz respeito a uma formação escolar afastada dos saberes culturais de onde se vive, pois, segundo a autora, muitos estudantes advindos de uma formação escolar de 12 anos, “[...] nem sempre dispõem de repertórios culturais amplos e diversificados por via de uma mundividência naturalmente restrita e de uma escola demasiada afastada da(s) cultura(s)” (FOLQUE, 2018b, p. 44).

Portanto, a formação das educadoras de infância e professores da educação básica na Universidade de Évora busca, afirma Folque (2018b, p. 44), “[...] a mobilização de parcerias e colaborações em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares”, tanto na dimensão educativa formal quanto na dimensão não formal.

O “enriquecimento cultural sustentado em contexto” é uma das estratégias que reforçam a dimensão cultural do conhecimento, implicando que

[...] os estudantes experimentem vivências dos espaços públicos muito para além das salas de aulas e das bibliotecas universitárias; por isso, denominamos o espaço de formação como a UniverCidade de Évora”. Temos procurado implantar a formação na cidade de Évora, quer ao nível das instituições culturais e sociais (museus, biblioteca, teatro, associações), quer ao nível do espaço público (ruas, jardins, praças) e da paisagem natural. [...]. Os estudantes têm que conhecer e fruir o património cultural, natural e humano em que habitam para poderem fazê-lo com as crianças. Se pensamos que a participação das crianças no espaço público é condição de cidadania e de afetação ao bem comum, é necessário que os estudantes da formação inicial tenham espaços efetivos de participação neste espaço público [...] (FOLQUE, 2018b, p. 45).

No acompanhamento da disciplina “Educação e Expressões Artísticas”, ministrada pela professora Isabel Bezelga, que realizamos como aluna especial no Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi possível perceber como se passa essa interpelação, nos planos de estudos desenvolvidos. Os estudantes são chamados a dimensionar suas percepções a respeito de si próprios e dos contextos que os cercam, os usos de muitas linguagens artísticas que podem ser alçadas de infinitas

⁶⁰ Para Formosinho (1998, p. 30-31) “Monodocência exige a polivalência curricular do professor. Para ser pedagogicamente eficaz, esta monodocência exige continuidade [...] exige que o mesmo grupo de alunos progrida com o mesmo professor, ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas [...]. As mudanças a promover são as de transformar a monodocência integral em monodocência com apoio especializado [...] transformar a monodocência individual em pluridocência de valências diversificadas no seio de uma equipa educativa”.

maneiras e a exploração dos patrimônios culturais locais, que devem ser vivenciados primeiro por eles e, por conseguinte, com as crianças.

Bezelga (2018, p. 179) alerta que os centros de artes e museus, por exemplo, proporcionam “[...] experiências inusitadas e surpreendentes, [...] revelam-se potenciais espaços de descobertas e de experiências de aprendizagem, em um formato mais informal e interativo, podendo desempenhar um estimulante papel na educação”. E, nesse sentido, muitas parcerias são feitas entre instituições culturais na cidade de Évora e os professores da Universidade de Évora que, de maneira conjunta, desenvolvem ações procurando aprofundar o processo de “mediação educacional” (BEZELGA, 2018), fomentando a formação das estudantes da Universidade e a posterior intervenção pedagógica com as crianças.

Acompanhamos um trabalho com o mesmo propósito, realizado em parceria com a Fundação Eugénio de Almeida⁶¹, em que o grupo de estudantes explorou a exposição Riso dos Outros, do artista plástico português Pedro Proença. Essa exploração se deu em quatro momentos: livre e individual, para que os estudantes se apercebessem dos significados e sentidos subjetivos para cada um da referida exposição; guiada pelo serviço educativo da Fundação, para melhor compreensão dos objetivos do artista e a organização da curadoria; em grupos, para pensar em estratégias coletivas para a mediação com as crianças em momento de visita; e de forma interventiva, junto com as crianças.

De acordo com Bezelga (2018) esse trabalho está articulado ao que preconizam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de Portugal (Ocepe) (SILVA et al., 2016), tendo em vista o desenvolvimento das competências artísticas das crianças e o fortalecimento da sua identidade pessoal e social, quando aponta que é preciso assegurar vivências e ações diversificadas por meio de:

- Práticas de investigação;
- Exploração de diferentes formas e técnicas nos processos de criação;
- Produção e realização de objetos, performances, exposições, instalações;
- Assistência/Participação de diferentes espetáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos;
- Desenvolvimento de Práticas interdisciplinares;
- Contato com diferentes tipos de culturas artísticas;
- Conhecimento do patrimônio artístico e cultural;
- Intercâmbios entre instituições (BEZELGA, 2018, p. 172).

Dessa maneira, as articulações entre as instituições de formação de educadores de infância e os espaços artísticos, culturais e patrimoniais fortalecem a busca dos estudantes, no sentido de

⁶¹ Para mais informações, acessar: <<https://www.fea.pt/index.php?pag=4725-educacao>>.

perceberem a importância de assegurar às crianças vivências e contatos com as manifestações artísticas e o patrimônio cultural da sua cidade.

Além das experiências vivenciadas nas duas disciplinas supracitadas também tivemos a oportunidade de participar de duas visitas programadas pela disciplina “Estudo do Meio” da professora Olga Magalhães. A primeira, na cidade de Évora, onde se realizou uma visita guiada ao Museu do Convento dos Remédios em Évora, a fim de conhecer o espaço e suas possibilidades de intervenção educativas, além de estender a visita guiada à exposição “Aqueduto da Água de Prata e o Patrimônio Hidráulico de Évora”. O Aqueduto da água de Prata e os diversos elementos do patrimônio hidráulico, nas zonas intramuros e extramuros de Évora, constituem valores patrimoniais da relação da cidade antiga e sua dependência dos recursos naturais existentes. Ao visitar esses espaços, os estudantes em formação conhecem e se aproximam do patrimônio local, a fim de potencializar ideias e temáticas para propostas de construções de projetos exequíveis com as crianças.

A segunda visita foi realizada na cidade vizinha de Estremoz, pertencente ao distrito de Évora, ao Centro de ciência viva de Estremoz⁶², um espaço que tem como objetivo o despertar para a Ciência por meio do “Ver, Tocar, Fazer e Aprender” (DIAS, 2018), com propostas que vão ao encontro dos interesses e necessidades da comunidade educativa de toda a região. Oferece uma série de atividades orientadas por “Comunicadores de Ciência” para grupos de estudantes universitários, grupos de professores, escolas de diferentes níveis de ensino e interessados da comunidade em geral. Dentre elas: Exposições permanentes e temporárias; Saídas de Campo: Centro de Formação; Visitas temáticas, Conferências e atividades experimentais e um Observatório de Ciências da terra. O espaço é organizado por temáticas e percebe-se que todas as atividades são preparadas de acordo com os diferentes níveis de ensino, havendo também a preocupação com as crianças mais novas, com móveis adaptados para aquelas que não alcançam as instalações montadas.

⁶² Para mais informações, ver: <www.cvestremoz.uevora.pt>.

Figura 21 – Banquinho no Centro de Ciência Viva, na cidade de Estremoz, distrito de Évora, para as crianças pequenas acessarem os microscópios



Fonte: Acervo da autora (2018).

Esses momentos vivenciados ratificaram o compromisso com a formação de educadores de infância na Universidade de Évora, articulada aos princípios apregoados pelas Ocepe (SILVA, 2016), no que diz respeito à “Assistência/participação de diferentes espetáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos; Contato com diferentes tipos de culturas artísticas; e Conhecimento do patrimônio artístico e cultural” (BEZELGA, 2018, p. 172). O trabalho desenvolvido na Universidade visa à interdisciplinaridade, ao trabalho colaborativo em comunidade de aprendizagem e à construção de projetos de intervenção em espaços não formais. É um processo de entrelaçar a cultura escolar com a cultura local e mais global, explorando o seu patrimônio, além de propor uma reflexão pautada em uma matriz teórica sociocultural, nos levando a lembrar que “[...] para aprender uma profissão, é necessário participar das suas atividades” (FOLQUE, 2018b, p. 42).

Um dos princípios também na formação da Universidade de Évora, ainda se tratando de isomorfismo pedagógico, é construir a ideia dentro das instituições de educação voltadas para a infância, desde os espaços da universidade até os jardins de infância, de um trabalho “[...] colaborativo e democrático em Comunidade de Aprendizagem” (Folque, 2018b, p. 46). Pressupõe construir, dentro dessas instituições, por vezes ainda muito tradicionais e hierarquizadas, uma lógica diferente daquela vivenciada pelos estudantes que visa ao individualismo e à competição entre os pares, ou seja, a lógica de processos colaborativos e de muitas trocas entre todos os envolvidos no processo de formação (acadêmicos, profissionais das escolas, familiares, comunidade e crianças).

Na disciplina “Escola, Família e Comunidades”, essa partilha de saberes foi evocada pela professora Assunção Folque, quando direcionou as estudantes para escolherem, a partir de suas inquietações e seus contextos profissionais da educação básica (algumas já estavam atuando em

estágios), familiares ou pessoas da comunidade que tinham o que contribuir com as suas experiências e vivências para os interesses do grupo.

Foram realizadas, durante o semestre, apresentações que envolveram mães, psicólogas, professores e também profissionais oriundos de outros conselhos (cidades vizinhas), com diversas temáticas, convidados pelos próprios estudantes, para partilharem seus saberes. Os estudantes são responsáveis por todo o processo: convite, problematização dos debates, mobilização da logística, compartilhamento de bibliografias e participação na autoavaliação e heteroavaliação. Esse processo “[...] contraria o poder hegemônico do professor e o papel passivo do estudante, bem presentes na escola e na universidade” (FOLQUE, 2018, p. 46).

Dentre essas partilhas, destaca-se o diálogo de duas professoras cooperantes do Pré-Escolar que partilharam suas experiências. O primeiro foi com Fátima Aresta, coordenadora e também educadora do Centro de Atividade Infantil (CAI), com creche e pré-escola, que funciona em um prédio do centro histórico com bastante limitação de espaço. A profissional contou como faz um trabalho de sustentabilidade cultural e social a partir do uso regular dos espaços, instalações e serviços exteriores, na cidade de Évora (FOLQUE; et al., 2017).

Dos projetos relatados pela coordenadora, destacam-se: o uso dos parques públicos da cidade; a manutenção de uma horta em um jardim público da cidade; a parceria com a biblioteca municipal, com empréstimos de livros para as crianças da instituição; os projetos intergeracionais, com a realização de bailes entre crianças e idosos; e o Projeto de Cante Alentejano, em que idosos da comunidade vão ensinar essa tradição às crianças, considerado Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade desde 2014.

O envolvimento com a cidade e suas tradições, com o sentimento de pertença e a implicação na revitalização cultural, ficou evidente na fala dessa professora.

Duas expressões proferidas por ela demonstram o entendimento e a necessária articulação entre a educação das crianças e o uso da cidade como um espaço educativo. Uma delas foi: *“A sala é onde nós estivermos”*, desconstruindo a ideia que a educação só pode realizar-se em espaços estruturados e fechados, pois ela ocorre o tempo todo e em qualquer lugar. A outra expressão: *“Uma criança pequena só pode ir onde os adultos a levarem”*, aponta a importante contribuição dos educadores de infância no sentido de alargar os espaços para as crianças, colocando-os como corresponsáveis nessa busca de enriquecer o tempo das crianças que, por vezes, chegam a passar mais de oito horas nas instituições de educação da infância.

O segundo diálogo realizou-se com Maria Isabel Melo, coordenadora pedagógica e também educadora de infância do Agrupamento de Escolas Manoel Ferreira Patrício, em Évora. Ela foi

convidada para falar para um grupo de estudantes, dentro de um projeto da professora Assunção Folque, denominado: “Histórias profissionais na primeira pessoa: a construção da identidade do (a) educador (a) de infância e do (a) professor (a) do 1.º ciclo do ensino básico”, em que a narrativa do profissional convidado visa contar como se desenvolveu sua carreira e quais histórias, percursos, memórias e reflexões advindos desse processo são compartilhados com o grupo de estudantes em formação.

O tema trazido por essa professora foi “Navegar é preciso, viver não é preciso”, uma metáfora utilizada para discorrer sobre sua carreira profissional. Ela relatou que trabalhou sempre em instituições públicas, tendo iniciado a carreira na zona rural, passando, ao longo dos anos, pela educação especial, pela Direção Regional de Educação, intervenção precoce centrada na família até a carreira universitária e hoje se estabeleceu em um jardim de infância com um grupo de crianças de 3 a 6 anos. A educadora, que trabalha com a abordagem pedagógica do MEM e também se utiliza dos princípios da abordagem de Reggio Emilia, enfatizou o olhar que se precisa ter para as crianças, o mesmo olhar mágico que elas têm sobre o mundo. Para a professora Izabel Melo, *“As crianças gostam de coisas mágicas”*.

A educadora também enfatizou que é preciso propiciar que as crianças trabalhem em grupos, pois a atividade cooperativa contamina o grupo, o conjunto de saberes compartilhado faz surgir outros saberes, como também conceber o espaço com um outro educador. Nesse sentido, como indicam as pedagogias participativas, o espaço organizado intencionalmente é uma possibilidade de diversificar as experiências das crianças. Um espaço provocador e rico de possibilidades leva as crianças a quererem navegar cada vez mais enquanto vivem a sua infância. Além da estratégia da estruturação do espaço e materiais, o enfoque na arte como uma ferramenta que auxilia a exploração e o uso criativo da diversidade de materiais é também uma estratégia utilizada pela referida educadora. Todo esse relato, referente ao espaço, pôde ser constatado, posteriormente, em visita à sala dessa educadora.

Esse entrelaçar de vozes contribui para a formação inicial dos educadores de infância que, ao se depararem com um profissional que construiu sua prática de maneira reflexiva, se sentem mais seguros para compartilhar seus saberes empíricos em um espaço acadêmico, que, por vezes, só valoriza as epistemologias enrijecidas e pouco flexíveis. Esse entrelaçar de vozes também se constitui num estímulo a sua formação continuada.

Os relatos destacados acima nos fizeram lembrar da conferência proferida para os estudantes do Departamento de Educação da Universidade de Évora, da qual participamos, denominada: “Ensaio para transver o mundo: entrelaçando Arte, infância e formação docente”. Foi

proferida pela professora doutora Luciana Ostetto (2018)⁶³, que, inspirada em um dos poemas de Manuel de Barros (1996), questionou: Será possível, nos cursos de formação, propor o transver das crianças?

Nessa direção, pode-se conceber que, além de propor o transver da criança, primeiro é preciso pensar no transver dos processos de formação de professoras da Educação Infantil, a fim de torná-los mais vivos e dinâmicos. A inspiração pode vir do poema de Manuel de Barros (1996, p. 75):

[...] A expressão reta não sonha.
 Não use o traço acostumado.
 A força de um artista vem das suas derrotas.
 Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
 Arte não tem pensa:
 O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
 É preciso transver o mundo (...)"

Em uma perspectiva de interação dialógica, procuramos não usar “o traço acostumado”, e vivenciar nesse Estágio Doutoral todos os âmbitos da tríade de maneira intensa, apreendendo os significados e sentidos e os modos de interlocução entre a Universidade, a Cidade e os Contextos de Educação Infantil, acreditando ser possível essa interlocução promover um processo mais vivo e dinâmico na formação dos educadores de infância, tendo em vista o objeto do estudo, de saberes que buscam processos mais vivos e dinâmicos. No próximo tópico, são apresentadas as dimensões levantadas a partir da nossa imersão em um Jardim de Infância, vivenciando a relação CCP_EI na cidade de Évora, Portugal, a partir das saídas realizadas com as crianças e suas educadoras.

5.3 A “INTEIREZA” DE ESTAR NA/PELA A CIDADE: O QUE NOS DIZEM OS PERCURSOS REALIZADOS COM AS CRIANÇAS E SUAS EDUCADORAS EM ÉVORA

Nietzsche disse que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. É a primeira tarefa porque é através dos olhos que as crianças pela primeira vez tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Os olhos têm de ser educados para que a nossa alegria aumente. Os olhos das crianças não veem “a fim

⁶³ Essa fala foi proferida em uma conferência aberta na sessão de abertura dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no dia 26 de setembro de 2018, ministrada pela professora doutora Luciana Ostetto para os estudantes do Departamento de Educação da Universidade de Évora.

*de"... Seu olhar não tem nenhum objetivo prático.
Elas veem porque é divertido ver.*

Rubem Alves

A etimologia da palavra percurso vem do latim *percursos*, que significa “ato de correr”, sendo formada pelos prefixos *per*: completo, totalmente; e pelo sufixo *cursum*: caminho, trajeto. A palavra define, portanto, a intenção da pesquisa em vasculhar o ato de estar no caminho, de correr esse trajeto, que segundo o significado deve ser completo, total. mas Aproprio-me desse significado ampliando-o para a completude de estar em todo o percurso, de estar totalmente envolvida nesse percurso, o fim aqui, o objetivo em si não é importante, mas o ato de correr, vagarosamente o percurso proposto e experienciar (vivenciar, viver, passar, sentir, ouvir, cheirar, degustar, alegrar-se, entristecer-se, aventurar-se...) o trajeto até o fim. Pois como nos diz o poeta Fernando Pessoa (1956)

⁶⁴.

Qualquer caminho leva a toda a parte
Qualquer caminho leva a toda a parte
Qualquer caminho

Em qualquer ponto seu em dois se parte
E um leva a onde indica a estrada
Outro é sozinho.
Uma leva ao fim da mera estrada. Pára
Onde acabou.
Outra é a abstracta margem
[...]
No inútil desfilar de sensações
Chamado a vida.
No cambalear coerente de visões
Do [...]
Ah! Os caminhos estão todos em mim.
Qualquer distância ou direcção, ou fim
Pertence-me, sou eu. O resto é a parte
De mim que chamo o mundo exterior.
Mas o caminho Deus eis se biparte
Em o que eu sou e o alheio a mim
[...]

O “desfilar de sensações” que o caminho proporciona em qualquer deslocamento, é o que deve ser aprendido ao se percorrer o percurso, “O resto é a parte de mim que chamo de mundo exterior”. Dessa maneira, as experiências nesse caminho, como diz Fernando Pessoa, para continuar

⁶⁴ PESSOA, Fernando **Poesias inéditas (1919-1930)**. Lisboa: Ática, 1956 (imp. 1990).

é preciso que nos sintamos pertencentes, vivendo-o em “inteireza” para que não nos tornemos alheios à vida que passa no “cambaleio coerente das visões”.

Como afirma Faria (2014, p. 133) “[...], é importante que a cidade seja um espaço a ser vivido pela criança onde ela possa experimentar situações, interagir com outros grupos, reconhecer a diversidade de fatos, fazer suas escolhas, ser um transeunte que constrói, também, a história da cidade”.

De acordo com Bonafé (2014, on-line), “A cidade é um currículo”. Esse autor defende que é preciso superar a concepção de uma escola articulada apenas com seu entorno e adotar a cidade toda como currículo, pois há milhares de situações acontecendo e construindo, constantemente, significados. Para Bonafé (2014, on-line), “A rua é uma aula, uma lousa, um lugar onde se escreve. Não é apenas parte do caminho percorrido até o museu, o centro cultural ou a escola. A rua também ensina e precisamos aprender a ler as mensagens que ela emite”.

Dessa maneira, o andar pela cidade revela inúmeras possibilidades de temas a serem tratados no currículo da Educação Infantil e que poderão tornar-se questões mais potencializadoras, caso se passem na vivência cotidiana, genuína e reverberem nas descobertas pelas crianças e suas educadoras no “[...] saber da experiência que se dá entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2014, p. 30).

De modo a destacar as percepções emergidas a respeito dos momentos compartilhados com as crianças e educadoras durante as saídas nas ruas da cidade de Évora, foram elencadas algumas dimensões que foram possíveis identificar, durante essa imersão nesse contexto, e que podem ser consideradas no delinear de uma proposta que busca consolidar a relação CCP_EI:

- 1 – O papel das instituições e dos potenciais atores envolvidos na relação CCP_EI.
- 2 – Aventurar-se pela cidade com as crianças: o papel da educadora da infância.
- 3 – A relação das crianças com o patrimônio cultural e a “arquitetura” da cidade.
- 4 – A cidade são as pessoas: a visibilidade das crianças e os encontros nos percursos na/pela cidade.
- 5 – Exercícios de cidadania pela cidade: a participação como prática vivida no cotidiano da cidade.
- 6 – Os espaços culturais da cidade e a apropriação das crianças: organização, adequação e a importância dos agentes culturais.

7 – As descobertas, os riscos, e as incomensuráveis possibilidades estéticas na/da/pela cidade a partir do olhar das crianças.

Dessa maneira, não serão descritas todas as saídas, mas algumas vivências e experiências significativas das quais participamos, com relação ao uso da cidade como espaço para exploração e potentes aprendizagens. Vale lembrar que a cidade pode ser considerada uma obra a ser consumida, não no sentido meramente capitalista, mas como diz Lefebvre (2001, p. 53), “[...] o uso (a fruição, a beleza, o encanto dos locais de encontro) predomina ainda sobre o lucro e o proveito, sobre o valor de troca, sobre o mercado e suas exigências e coações”.

5.3.1 O papel das instituições e dos potenciais atores envolvidos na relação CCP_EI

Sair às ruas com as crianças faz parte das atividades rotineiras da turma de crianças que acompanhamos em Évora. A educadora de infância responsável orienta os familiares nesse sentido. Em uma reunião realizada com os responsáveis, que foi possível acompanhar, a educadora recolheu as autorizações para a realização das saídas à rua (passeios, visitas e outras atividades), que se realizam semanalmente. Também solicitou a autorização dos responsáveis para o uso de imagens das crianças.

Estar na rua, portanto, já faz parte do projeto pedagógico da instituição, assim como do modelo pedagógico do MEM; como a educadora procura manter uma relação próxima às famílias que, em média, permanecem de três a quatro anos com a mesma educadora já que o grupo é heterogêneo, observou-se que há laços de confiança e compartilhamento.

Além de serem informadas das saídas e assinarem as autorizações, as famílias participam sugerindo locais, acompanhando as saídas, caso tenham interesse e contribuindo com algum tipo de suporte logístico para a realização das visitas. Em algumas saídas realizadas, alguns familiares se dispuseram a participar e foram acolhidos pela educadora; em outros momentos, eles também foram convidados a participar. Há um diálogo, já imputado pela própria abordagem do MEM, que enfatiza a troca de comunicação constante com as famílias. Durante a nossa estadia, foi possível notar esse envolvimento, inclusive quando as crianças, no Projeto Correspondência, decidiram que, no fim, teriam que comunicar aos familiares o que elas estavam fazendo. Na nossa saída à biblioteca, um pai a acompanhou, não apenas como mais um adulto, mas se envolveu na contação de história, participando, coletivamente, com a sua criança e seus pares. Nesse dia, também uma mãe, funcionária da Biblioteca de Évora, já nos aguardava com seu filho Pedro Silva (6 anos) e participou também nos momentos de contação de história que foi realizado pela estagiária.

O envolvimento das famílias ocorre desde a autorização das saídas, passando pela participação e, posteriormente, com a comunicação a respeito do transcorrido nessas saídas, com as documentações expostas na sala ou organizadas para comunicação aos familiares, como também nos diálogos permanentes entre educadores, familiares e crianças. Também foi possível perceber o cuidado quanto à segurança das crianças ao saírem às ruas – a educadora, a estagiária e a auxiliar da turma sempre vestiam coletes fluorescentes, que serviam como sinalizadores no trânsito. Quanto às crianças, dependendo do clima, ou eram devidamente agasalhadas ou usavam chapéus de proteção para o sol. Entretanto, o clima nunca foi um pretexto para que a atividade não se realizasse e, tirando as devidas proporções, eles até têm botas de chuvas para usar nos dias que seu uso se faz necessário. Sair às ruas faz parte das ações educativas da instituição, portanto, as saídas não são realizadas como meras atividades para passar o tempo, são realizadas porque fazem parte da proposta pedagógica.

Outro ponto fundamental organizado pelas educadoras para as saídas à rua é a organização da turma. Nem sempre precisam ir todas as crianças, pois, de acordo com a metodologia do MEM, elas podem participar de projetos diferentes, ter interesses diferentes e, portanto, algumas saídas que atenderão especificamente um projeto de certo grupo de crianças, podem não ser de interesse de todos. A decisão de ir ou não é discutida nas Reuniões do Conselho, que são realizadas, geralmente, às sextas-feiras, no planejamento semanal, ou quando forem necessárias. Nesse ponto é interessante perceber que, mesmo em projetos em que as crianças, na sua maioria, não estivessem envolvidas, elas manifestaram, em quase todas as vezes que presenciei as Reuniões do Conselho ou de planejamento, a opção de participar das saídas, ninguém queria abrir mão de estar na rua. As crianças costumavam expressar a necessidade em extrapolar os muros do jardim de infância.

No planejamento diário, feitas as combinações para a saída à rua, a educadora também organizava as crianças de maneira que as mais velhas ficassem responsáveis pelas mais novas – um aprendizado tão enriquecedor, tão real, tão genuíno, que merece destaque e a respeito do qual será feito um relato, mais à frente. Nessas combinações para andar nas ruas, sempre eram alertadas a olhar para todos os lados, proteger o seu par, não sair de perto do grupo e ter cuidado com os carros nas ruas estreitas de Évora. Todas as saídas pela cidade foram realizadas a pé. Na nossa primeira saída, no dia 3 de outubro de 2018, para ver os cavalos no estábulo da Guarda Nacional Republicana (GNR), o local mais distante do jardim de infância feito a pé, andamos 1 km, mas o clima estava favorável, e as crianças bastante estimuladas para verem os animais, foi uma caminhada muito prazerosa. Não houve reclamações.

Para sair à rua, para além dos cuidados já descritos é preciso ter disposição e vontade de viver as experiências que ela nos proporciona. Nas saídas que foram realizadas para tirar fotografias

na/da/pela cidade, também foram percorridos vários locais, guiados pela educadora, e o tempo gasto nesses trajetos, entre paradas e visitas a espaços da cidade, totalizava, aproximadamente, uma hora e meia, sempre sem contestação por parte das crianças. Da educadora, houve um pouco de resistência, pelo próprio cansaço da função, no dia 2 de novembro de 2018; quando as crianças solicitaram uma saída extra para tirar mais fotográficas na/da cidade, a professora mostrou-se cansada, então negociou com as crianças que elas só iriam a um destino: A Praça da Diana. A solicitação foi atendida, mostrando compreensão e negociação empática de ambas as partes, crianças e educadora.

Percebeu-se a importância de um trabalho articulado de ação da professora com a proposta pedagógica da instituição na condução das ações empreendidas nas saídas às ruas com as crianças, quando eram necessárias as mudanças de horários e também dividir as atividades nos grupos de crianças que, por vezes, eram divididos para saírem às ruas. As ações estavam articuladas intramuros com a instituição escolar, com o apoio de outras pessoas, membros da instituição que apoiavam a educadora, e alicerçadas por uma reflexão pedagógica sedimentada em princípios de formação cidadã.

5.3.2 Aventurar-se pela cidade com as crianças: o papel do educador da infância

Neste tópico, o olhar da pesquisa enfoca o papel da educadora na organização e a viabilização para a prática das saídas nas/pelas ruas com as crianças. O primeiro ponto diz respeito a estar atenta ao olhar das crianças, respondendo na medida do possível às suas indagações e questionamentos, fazendo-as olhar para novas direções e permitindo, ao mesmo tempo, que vaguem em seus encontros íntimos e também coletivos; o segundo diz respeito a envolver-se com a cidade, deixando-se levar também por suas descobertas e compartilhando com as crianças as suas sensações. Em relação à primeira postura em estar atenta aos olhares das crianças, segue o relato da observação de uma vitrine, pelas crianças:

As crianças estavam a caminhar pela calçada, estávamos indo à GNR, ver os cavalos, quando um grupo de crianças que estava mais à frente para na direção de uma vitrine bastante colorida e começa a investigar a vitrine com atenção, logo as outras crianças começam a tentar descobrir o que tem na vitrine, e a educadora, percebendo o interesse das crianças, para o caminhar de todo o grupo e ajuda na investigação das crianças, apontando-lhe os frutos, os elementos contidos ali, até que o interesse se esgotou naquele momento e a caminhada continua (DIÁRIO DE CAMPO, Évora, 3/10/2018).

Figura 22 – Parada em frente a um restaurante para apreciar a vitrine com as crianças



Fonte: Acervo da autora (2018).

Essa postura não centrada no adulto – mas na escuta das crianças, dos interesses manifestados e respeitados – é necessária para que o caminho seja percebido como algo a ser lido, a ser investigado. Ao parar e contemplar com as crianças algo tão corriqueiro, como uma simples vitrine, isso enriquece a subjetividade de cada criança, que percebe que foi respeitada, que lhe foi dada a oportunidade do esclarecimento, da descoberta de algo novo, e pode-se concluir que elas não mais passariam naquele canto da cidade imunes ao olhar para aquela vitrine.

A segunda postura apresentada pela educadora durante as saídas com as crianças e que será relatada aqui, com um pequeno recorte do diário de campo da pesquisa, diz respeito à “inteireza” de estar junto com as crianças, ela não estava apenas “levando” as crianças, mas observando, descobrindo, vivenciando junto com elas. É possível deduzir que o envolvimento da educadora com o seu território, que é nascida e crescida na cidade, possa contribuir para esse abraçamento e leveza em desfilar na cidade e na apropriação das ruas e espaços.

[...] ao passar por uma rua, a Educadora Conceição Canivete avistou uma casa, que, segundo ela, está no seu imaginário afetivo e compartilhou com as crianças a sua vontade infantil de morar nessa casa, um sonho que persiste ainda hoje; ela lhes contou que nunca tinha visto aquela casa aberta e que até hoje tinha vontade de conhecê-la por dentro. Que, quando criança, tentou adentrar com algumas colegas, mas achava que tinha fantasmas. A educadora relata com tanto entusiasmo a sua memória de infância para as crianças, que pareceu estarmos todos envolvidos em uma história de contos narrada naquela calçada. Foi possível perceber a curiosidade das crianças, que a partir daquela narrativa queriam também adentrar aquela casa, foi um momento muito inspirador (DIÁRIO DE CAMPO, Évora, 3/10/2018).

Figuras 23, 24 – Educadora mostrando a casa que fez parte de seus sonhos na infância



Fonte: Acervo da autora (2018).

O pertencimento e a memória afetiva da educadora quanto à cidade eram evidentes, em muitos momentos. Nas saídas, ela demonstrava conhecer os lugares e estava sempre contando uma história ou outra a respeito dos prédios, monumentos ou locais por onde passávamos. Santos (2019, p. 202-221), ao falar sobre “os de dentro e os de fora”, quando diz respeito aos cientistas pertencentes à sua comunidade, e aqui, nesse contexto, o educador de infância é incluído como um investigador; afirma que pertencer a uma comunidade, ao efetuar sua investigação, o liga a uma “multiplicidade de razões⁶⁵” a essa mesma comunidade; para além de cientista é também: “[...] vizinho, membro de clubes, grupos, clãs ou igrejas, padrinho, educador etc. (SANTOS, 2019, p. 202-221)”. Portanto, a sua experiência de comunidade vai muito além da sua presença nela como cientista, nesse caso, como educador de infância.

Na saída realizada com as crianças ao Museu de Évora, para apreciar a exposição “A Pedra não espera”, do escultor português João Cutileiro, as crianças ficaram muito envolvidas pelas peças feitas em pequenos pedaços de pedras em mármore, e muitas remetiam a contos e lendas de Évora, como é o caso do Cavaleiro Geraldo Gerales, o Sem-Pavor⁶⁶, que dá nome à praça principal da cidade. Durante a apreciação da peça, percebendo o interesse das crianças, a educadora aproveitou o momento e contou-lhes de maneira resumida a história desse cavaleiro e o que significava para a cidade de Évora.

⁶⁵ Segundo Souza (2019, p. 221), conceito originalmente usado por Max Gluckman (1995).

⁶⁶ Para conhecer a lenda, ver: REI, António. Geraldo Sem-Pavor, a conquista de Évora e a origem da família Pestana. **Raízes & Memórias**, Associação Portuguesa de Genealogia, Lisboa, n. 28, p. 119-126, 2012.

Percebia-se também uma sociabilidade da educadora com os diversos moradores da cidade e com as pessoas que eram encontradas na rua, como também uma disponibilidade para esclarecer as intervenções das crianças, tirando as dúvidas ou respondendo às questões que eram suscitadas, como aconteceu na nossa ida aos correios. Houve problemas com relação ao tamanho do envelope e os postais gigantes construídos, o que foi socializado com as crianças e as questões foram resolvidas coletivamente, com as sugestões do grupo. Entretanto, algumas muitas outras questões ficaram em aberto e, como investigador na profissionalidade, é preciso eleger algumas situações; nem sempre é possível atender e esclarecer todas as questões emergidas no campo, como foi possível constatar em alguns episódios que serão tratados em outras dimensões.

Figuras 25, 26 – Educadora contando a lendária história do Cavaleiro Geraldo Gerales, o Sem-Pavor, no Museu de Évora; Educadora cumprimentando um idoso que passava pelo grupo



Fonte: Acervo da autora (2018).

Trata-se, portanto de ter uma postura atenta, envolvida e implicada com o que dizem as crianças e aliada aos propósitos educativos da abordagem pedagógica que, juntos, devem guiar as intencionalidades pedagógicas. Para além dessa postura, há um aditivo a mais, percebido ao longo do nosso estágio doutoral no grupo de crianças: o prazer de estar na rua com elas; a confiança e a segurança demonstradas pela educadora ao possibilitar outros olhares e desafios às crianças.

A alegria de estar nas ruas muitas vezes foi expressa pelas canções que, em grande parte, eram iniciadas pelas crianças, mas alimentadas pela educadora. Andar e cantar ao mesmo tempo durante um percurso é um prazer inexplicável, às vezes surgia por causa de algum adereço que puxava o fio da memória, como a “cabeça do cavalo em cerâmica” na parede da rua próxima ao jardim de infância: cantávamos a música do cavalo; às vezes uma borboleta; cantávamos a música da borboletinha; por vezes, para animar a caminhada e diminuir o cansaço. Enfim, as saídas proporcionavam essa pequena alegria, incentivada pela educadora.

A confiança e a segurança da educadora, por já conhecer os espaços e também pelo hábito de caminhar na cidade, era um fator relevante. Essa confiança e segurança se configuravam como sentimentos tácitos que perpassavam no grupo de crianças. Aliado a essas características, possibilitar, por parte da educadora, que as crianças tivessem momentos de pequenos desafios, como andar por um degrau mais alto, deitar em um banco na praça, experimentar uma textura diferente, ou seja, interagir com os espaços da cidade, é um fator importante para o experimentar a cidade. Dentro dessa experimentação, permitir diferentes olhares também prescrevia a lista da educadora, como ocorreu nas duas visitas realizadas na Praça da Diana, que fica localizada em um local alto da cidade, como também na visita ao Pátio de São Miguel, outro local do qual se pode ter uma visão do alto da cidade. Como o muro na Praça da Diana é muito alto para as crianças se apoiarem sozinhas, a educadora propôs que fossem de duas em duas para que, com a sua ajuda, pudessem visualizar a cidade do alto, e assim foi feito.

Figuras 27, 28 – Crianças cantando ao avistar o cavalo; Educadora e crianças vendo a cidade do alto



Fonte: Acervo da autora (2018).

Possibilitar outros olhares é uma experiência sempre subjetiva; nesse caso, a confiança e a segurança das crianças na educadora é importante, mas os olhares nem sempre serão os mesmos. As experiências sempre serão únicas, elas podem ser apontadas pelo educador como uma estratégia, como mais uma possibilidade, mas sabendo que o olhar pode seguir outra direção e não aquela apontada.

Figuras 29, 30 – Educadora apontando para a Grua, todas as crianças olham; Educadora aponta para o alto do prédio e o José Pedro para as mesas e cadeiras da Praça do Giraldo



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Nesse sentido, proporcionar experiências, especialmente na rua, com as crianças é apontar caminhos, mas também deixar que os olhares das crianças se percam nas suas próprias experiências. Pensar na experiência é pensar na fruição. Se perder no olhar. E para isso o educador também precisa estar aberto a viver suas próprias experiências, para que melhor possa compreender as aspirações das crianças. Como afirma Larrosa (2014, p. 26):

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos) nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos) nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco.

Vivenciar a cidade com as crianças, portanto, implica, para os educadores de infância, esse grande desafio de se exporem às vulnerabilidades e riscos diante das experiências proporcionadas, que sempre serão únicas, subjetivas, próprias, e que podem ser vivenciadas no coletivo nos espaços públicos da cidade. Implica uma corresponsabilidade nessa vivência, apoiando as crianças naquilo que elas necessitarem e também contribuindo com os seus saberes para ampliar o olhar das crianças para todo o patrimônio cultural que as cidades escondem. No tópico seguinte o olhar da pesquisa enfoca o que atraiu o olhar das crianças nesse vivenciar na/pela cidade histórica patrimonial de Évora.

5.3.3 A relação das crianças com o patrimônio cultural e a “arquitetura” da cidade

O Centro Histórico de Évora é delimitado pelas muralhas quinhentistas e abraça belos monumentos históricos, dezenas de igrejas e casarões seculares, além uma variedade imensa de estilos arquitetônicos nas suas edificações (Romano, Românico, Gótico, Manuelino, Renascimento, Maneirismo, Barroco, Arquitetura Tradicional/Vernáculo) ⁶⁷. A cidade é tombada desde 1996 pelo seu conjunto patrimonial, o que a torna um excelente roteiro turístico. Portanto, Évora se constituiu numa cidade turística, e como tal, muito apreciada por seus visitantes que, diariamente, cruzam as ruas com as crianças, quando das suas saídas semanais. Qual a diferença dos olhares? Quais os sentimentos dispostos pelas crianças e pelos turistas transeuntes? Assemelham-se? São ambos curiosos em busca de quê? Talvez, os turistas busquem boas recordações, e as crianças? Percebem o tempo histórico que as ruas de pedras, as paredes, os portões, carregam? Perguntas retóricas que vêm à cabeça para se pensar em relação à temática do patrimônio com as crianças pequenas.

E, nesse sentido, pensamos que não se pode fazer das crianças que habitam a cidade *miniaturistas*⁶⁸ que estão de passagem e que irão levar apenas recordações; é preciso que, mesmo sem compreender momentaneamente o entrelaçamento entre as dimensões históricas, políticas e sociais do território onde se vive, elas possam se apropriar esteticamente dos espaços e de todo arcabouço material e imaterial do seu território.

Nas saídas realizadas com as crianças com o objetivo de que elas tirassem fotografias dos locais visitados, a serem enviadas para as crianças no Brasil, foi possível perceber a curiosidade das crianças quanto aos traços arquitetônicos da cidade. Para a realização dessa atividade foi entregue às crianças máquinas fotográficas e, em posse do equipamento, elas foram levadas a diversos locais, alguns indicados por elas, como a Praça do Giraldo, um dos principais locais de convívio social da cidade, e o Jardim Público que elas costumam frequentar; e outros, cartografados pela educadora.

A partir de então a educadora organizou as crianças em grupos de oito a nove crianças por saídas. Assim, nos dias 18, 23, 24 de outubro de 2018 e dia 2 de novembro de 2018 foram realizadas as saídas para tirar as fotografias nas ruas, com cinco máquinas fotográficas. As próprias crianças fotografaram os lugares que queriam mostrar às crianças no Brasil. O resultado foi uma diversidade de descobertas não apenas dos aspectos arquitetônicos, mas de alargamento do olhar para perceber minúcias. Percebeu-se também que o uso das câmaras pelas crianças, que rapidamente se apropriaram da habilidade de tirar fotos, não atrapalhou o olhar para a cidade, na verdade o aguçou,

⁶⁷ Para saber mais, ver: <<http://www.tulio.espanca.net/index.php/bibliografia/biblioteca/95-a-cidade-de-evora>>. Acesso em: 29 set. 2018.

⁶⁸ Expressão utilizada pela professora Isabel Bezelga, Évora, em conversas informais.

mas limitou um pouco a vivência dos espaços, pois quando estavam com as câmaras na mão limitavam-se a captar as imagens por meio daquele instrumento, constituindo-se noutra forma de apropriarem-se do espaço.

Um desdobramento alçado das descobertas realizadas por meio da análise das fotografias tiradas pelas crianças foi o desenvolvimento do Projeto “As pedras e as rochas da cidade de Évora”, que se realizou paralelamente ao de Correspondência, devido ao interesse das crianças pelas pedras no chão das ruas de Évora, que no centro histórico ainda são bastante preservadas.

O desenvolvimento do Projeto sobre Pedras teve início depois da exibição das fotos tiradas pelas próprias crianças, no dia 8 de novembro de 2018, que revelou a curiosidade e a inquietação a respeito de as ruas do Centro histórico serem cobertas por pedras antigas. De 581 fotos tiradas pelas crianças nas quatro saídas realizadas para esse fim, 45 foram do chão das ruas de Évora. As crianças, durante o caminhar nas ruas, questionavam sobre os tamanhos das pedras e por que tinham formas e cores diferentes. Aliando essa constatação e a análise das fotos, a educadora e a estagiária viabilizaram o projeto para melhor se aprofundarem no assunto com as crianças interessadas, o que possibilitou também outra saída: a visita ao Laboratório de Geologia da Universidade de Évora.

Figuras 31, 32, 33 – Tomás (4 anos) tirando fotos das Ruas de Pedras; Foto captada por Tomás (4 anos) das ruas de pedra de Évora; Crianças escolhendo as fotos que seriam enviadas para o Brasil



Fonte: Acervo da autora (2018).

Houve também, nas andanças pelo Centro Histórico, grande interesse das crianças pelos monumentos, que naturalmente são imperativos na paisagem, como o Templo Romano, com suas colunas altas, e o Chafariz da Praça do Giraldo, que é um atrativo para as crianças, pois todas as vezes que passávamos pela praça elas queriam parar para olhar os pombos e a água caindo da fonte.

Em relação aos edifícios, os olhares, muitas vezes, eram instigados pela educadora, que apontava as torres, os sinos das igrejas e chamava a atenção para o tamanho gigantesco dos casarões, a beleza dos chafarizes, enfim, também propiciando às crianças olharem além de suas dimensões: para o alto, para baixo e em todas as direções, a fim de imergirem na atmosfera histórica da cidade. Por vezes, os olhares eram diferentes. Como registrados anteriormente, os momentos de apreciação, tanto sugeridos pela educadora quanto os ocorridos livremente pelas crianças, tornaram-se válidos, por terem sido realizados com leveza, tornando-se agradáveis e não meramente especulativos e desgastantes para as crianças. Os olhares tinham uma razão de ser, comunicar por meio das fotografias a sua cidade para outras crianças.

Figura 34 – Margarida (3 anos), Mariana M. (4 anos) e Mariana C. (4 anos) tirando fotos de símbolos do patrimônio da cidade (Templo Romano, Igreja do Salvador e Chafariz da Praça do Giraldo)

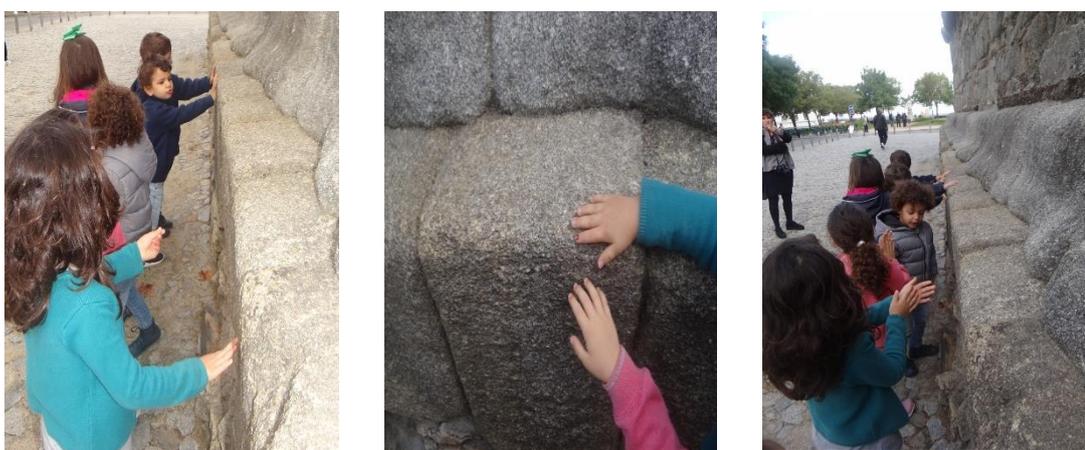


Fonte: Acervo da autora (2018).

As crianças também comunicavam o conhecimento que tinham da cidade. Trocavam comentários com os seus pares sobre os lugares conhecidos. Por exemplo, no dia 23 de outubro de 2018, na nossa segunda saída para tirar fotografias na/da/pela cidade, ainda na sala, nos preparando para sair com as crianças, quando a educadora Conceição Canivete anunciou que naquele dia passaríamos pela Praça do Giraldo, José Pedro (6 anos) comentou com Pedro Silva (6 anos): “*Vou te mostrar uma loja giro na Praça do Giraldo: a loja das bonecas gigantes...*”. Ficamos atentas ao

comentário e observando se ele se lembraria da promessa feita a Pedro Silva. Quando chegamos à praça, apenas atravessamos, passando longe da referida loja, mas Pedro não se esqueceu e mostrou, de longe, ao seu amigo: “É aquela, a loja de bonecas”. Pedro Silva, olhou, riu e eles seguiram com o grupo. Era uma loja de grife feminina, as bonecas eram os manequins. Os olhares são subjetivos e voltam-se aos nossos interesses, sentidos e significados. Estarmos atentos aos olhares das crianças é uma maneira de perceber como elas apreendem os espaços. As crianças, além de apreciar, significar e ressignificar o visto e vivido, também queriam sentir, tocar, subir, explorar esse patrimônio exposto, o que era permitido quando possível.

Figuras 35, 36, 37– Crianças explorando a textura do Templo Romano, em Évora



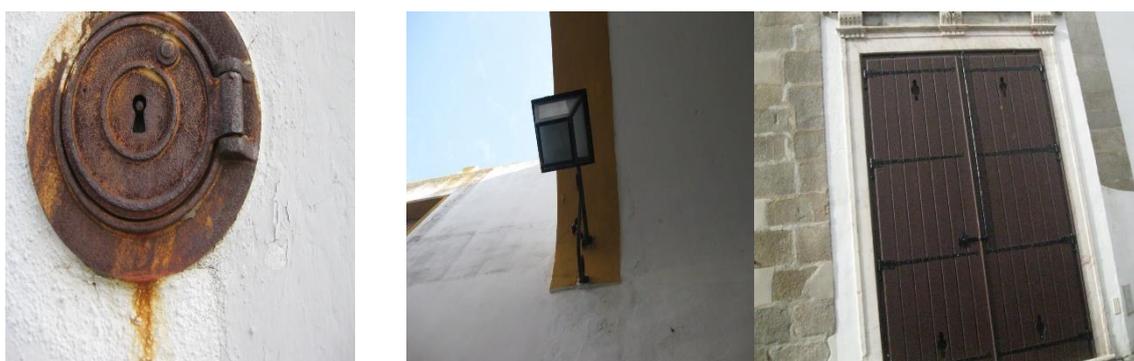
Fonte: Acervo da autora (2018).

Durante essas apreciações do patrimônio cultural, foi possível perceber, também, que as crianças se atinham aos detalhes, e que seu olhar para o espaço dependia das suas preferências e interesses próprios, que nem sempre estavam ligados aos monumentos e edifícios históricos. Mostrar a cidade para as crianças do Brasil era mostrar a cidade a partir do seu olhar, do que elas consideravam interessante – essa foi uma das premissas implicadas na ação. Nesse sentido, qualquer exposição do que se quer mostrar são sempre narrativas de quem organiza, e com as crianças, como produtoras de cultura, não poderia ser diferente.

Isso pôde ser constatado nas centenas de fotos das crianças dos espaços arquitetônicos, que revelam um olhar curioso para investigar o inusitado, o não comum, o não grandiosamente revelado no meio de todo aquele patrimônio cultural. Das 581 fotografias tiradas pelas crianças, 45 apresentavam detalhes referentes à arquitetura dos casarões, sobrados e edifícios e monumentos de Évora, ou outras especificidades observadas por elas. Por exemplo, pode-se observar nas fotos das

Figuras 38, 39, 40, 41 e 42 que as crianças mostraram um olhar próprio, a partir das suas perspectivas: de baixo para cima (como no caso da luminária); nos detalhes da parede (como no contador de água em ferro); em um portão de madeira; no busto de uma estátua dentro da biblioteca; em uma janela com vasilhos de plantas, no alto de um sobrado, ou como a curiosidade de Pedro Silva (6 anos), que, percebendo que um bueiro estava cheio de pontas de cigarro, ficou chateado e tirou foto para registrar esse acontecimento.

Figuras 38, 39 – Contador de água nas ruas de Évora; Luminária nas ruas de Évora/Portão de um casarão de Évora



Fonte: Acervo da autora (2018)

Figuras 40, 41, 42 – Estátua da Biblioteca de Évora; Janela com vasilhos de plantas em uma rua de Évora; Pedro Silva (6 anos) tirando foto do bueiro, em uma rua em Évora



Fonte: Acervo da autora (2018).

Durante as saídas para o registro das fotografias também enunciavam o que queriam mostrar da cidade, que não se restringia às belezas arquitetônicas, mas aos interesses reais que estavam expostas, e as crianças queriam expressar. Por exemplo, Tomás Marcela (4 anos) diante das paredes do museu de Évora e em frente à Fundação Eugénio de Almeida, que se concentram em um grande largo com grandes árvores e paredes enormes, se encantou pelas janelas e quando perguntei

do que ele queria tirar foto, ele só repetia: “Das janelas, “As janelas”; Júnior (3 anos) interessou-se pelos carros que ficam estacionados do lado do museu, ao olhar para a fileira de carros, disse: “Aqui tem muitos carros, vou tirar foto dos carros”; Pedro Silva (5 anos) encantou-se em uma das saídas pela “mota dourada” e registrou quatro fotografias do veículo; já Maria Guadalupe (4 anos) encantou-se com a “estrelinha do pneu” do carro que estava estacionado ao lado perto da bomba de abastecimento elétrico, ao lado do mercado público, descoberta pelas crianças.

Figuras 43, 44 – Tomás (3 anos) tirando a foto da Janela; Júnior (3 anos) tirando a foto do carro



Fonte: Acervo da autora (2018).

Figuras 45, 46 – Foto da “mota dourada” (Pedro Silva, 6 anos); Foto do “pneu de estrelinha” (Maria Guadalupe, 4 anos)



Fonte: Acervo da autora (2018).

Nos percursos realizados, as crianças também tiveram contato visual com uma parte do patrimônio cultural (artesanato) que estava exposto nas calçadas e lojas para turistas, nas vitrines da cidade, as quais, em boa parte, se apresentam bem acessíveis para serem vistas pelas crianças. Por exemplo, elas se interessam pelo capote, uma vestimenta dos camponeses alentejanos, mais uma informação esclarecida pela educadora às crianças; como também a cortiça, que é um componente marcante no artesanato local. Na seleção de fotos, constatou-se que apareceram 18 registros fotográficos dos 581 tirados pelas das crianças, nesse sentido. Paralelamente a isso e concorrendo

com essa tradição local, a cultura de massa para as crianças também estava presente e aparece 18 vezes nos registros fotográficos feitos por elas – sempre mais apelativos, com cores vibrantes e imagens chamativas que não passaram despercebidas.

Figuras 47, 48, 49 – Educadora e crianças apreciando a vitrine de capotes; Educadora e crianças apreciando a vitrine com objetos de cortiça; Maria Guadalupe (4 anos) fotografando um pedaço de cortiça na calçada



Fonte: Acervo da autora (2018).

Figuras 50, 51, 52 – Cartazes encontrados na cidade e fotografados pelas crianças



Fonte: Acervo da autora (2018).

Os interesses das crianças são influenciados e construídos a partir da sua inserção social, nas suas diversas vivências culturais, nos espaços em que vivem; não são apenas uma construção genuína. Ao se defrontarem com mais frequência com o patrimônio e a arquitetura da cidade, percebendo-os como um bem cultural, para além da massificação cultural oriunda do capitalismo globalizante, poderão ter a oportunidade de apropriarem-se de uma cultura própria, local, mais contextualizada e com sentido. A partir dos seus interesses e percepções, pode-se contribuir para a ampliação do seu olhar, que já é afinado com os detalhes, em relação à descoberta do inusitado, pela própria necessidade de investigação que a criança, na ânsia de conhecer, apresenta.

Foi oportunizado, durante as saídas, que as crianças vivenciassem a cidade à sua maneira, possibilitando-lhes apreciações do patrimônio de maneira livre, mas também por vezes interventiva,

no sentido de ampliar seu olhar para elementos próprios, específicos do patrimônio cultural e da arquitetura local, o que, a nosso ver, possibilitou uma maior exploração e interesse das crianças. Elas foram instigadas a buscar seus interesses, mas também convocadas pelas intervenções propositivas da educadora para que observassem os elementos culturais contidos na paisagem da cidade. Fato é que nem sempre esses olhares ocorriam na mesma direção, mas essa discordância faz parte do processo de aprendizagem nas comunidades educativas, em qualquer âmbito. Ter pontos de vistas diferentes é importante na construção de diferentes saberes culturais.

A urbe propicia olhares, fazeres e encontros diversos, é preciso estar aberto e atento para que possamos sorver todas as possibilidades que a rua nos permite. As crianças estão abertas aos encontros, e ao sair à rua o encontro com as pessoas na/da cidade foi uma constante. No próximo tópico será tratada essa importante interlocução: cidade e pessoas.

5.3.4 A cidade são as pessoas: a visibilidade das crianças e os encontros nos percursos na/pela cidade

Na realização de uma das atividades do Projeto Lá e Cá, de correspondência, as crianças do Brasil enviaram fotografias da sua cidade para as crianças de Portugal visualizarem. Foram em torno de 40 fotos – museus, grandes avenidas, prédios, igrejas, um rio da cidade, a universidade, parques etc. – que, cuidadosamente, foram disponibilizadas pela educadora para que as crianças apreciassem. Foi quando uma das crianças, Margarida (3 anos), olhando atentamente as fotografias, perguntou: “*E as pessoas, lá no Brasil não tem pessoas?*”.

Lefebvre (2001), em *O direito à Cidade*, ao refletir sobre o dito fim do humanismo e a forma desconcertante como os homens vivem hoje em grandes centros urbanos, reflete:

Se o homem está morto para quem vamos construir? Como construir? Pouco importa que a cidade tenha ou não desaparecido, que seja necessário pensá-la de novo, reconstruí-la sobre novos fundamentos ou ultrapassá-la. Pouco importa que o terror impere, que a bomba atômica seja ou não lançada, que o planeta Terra expluda ou não. O que é que importa? Quem ainda pensa, quem age, quem fala e para quem? Se desaparecem o sentido e a finalidade, se não podemos nem mesmo declará-los mais numa práxis, nada tem importância ou interesse. E se as capacidades do “ser humano”, a técnica, a ciência, a imaginação, a arte, ou a ausência disso se erigem em poderes autônomos e se o pensamento mediativo se contenta com esta constatação, a ausência do “sujeito”, o que replicar? O que fazer? (LEFEBVRE, 2001, p. 108).

São muitos elementos a destacar nos questionamentos de Lefebvre, o mais relevante coaduna com o pensamento da Margarida (3 anos): onde estão as pessoas na cidade? Qual o papel

das pessoas na cidade, meros figurantes, transeuntes? Segundo o autor, se desaparecerem o sentido e a finalidade de para quem é a cidade, nada adianta, nada tem importância e interesse, a não ser para o uso urbano da cidade, principalmente as cidades patrimoniais, que, segundo (Lefebvre, 2001, p. 106), não passam de “[...] um objeto de consumo cultural para os turistas e para o estetismo, ávidos de espetáculos e do pitoresco”.

A cidade é para as pessoas, são formadas para e por elas, portanto, é preciso criar condições favoráveis para os encontros e trocas dessas pessoas. Em *Cidades Invisíveis*, Marco Polo, ao descrever a cidade de *Ercília* e as relações de trocas naquela cidade para o Grande Khan, diz:

[...] para estabelecer as ligações que orientam a vida da cidade, os habitantes estendem fios entre arestas nas casas, brancos ou pretos ou cinza ou pretos e brancos, de acordo com as relações de parentesco, troca, autoridade, representação. Quando os fios são tantos que não se pode mais atravessar, os habitantes vão embora: as casas são desmontadas: restam apenas os fios e os sustentáculos dos fios. [...] Desse modo, viajando-se no território de *Ercília*, deparara-se com as ruínas de cidades abandonadas, sem as muralhas que não duram, sem os ossos dos mortos que rolam com o vento: teias de aranha de relações intrincadas à procura de uma forma (CALVINO, 2017, p. 92).

Essa metáfora é interessante, no sentido de provocar o nosso olhar mais profundo para as relações estabelecidas nas cidades, e como essas relações são estabelecidas com algumas infâncias, que, tendo conduzido a vivência das crianças em linhas demarcadas – casa, escola, igreja etc. – nas quais poucas trocas são proporcionadas com outros moradores que não fazem parte da sua linha de parentesco ou amigos próximos, não percebem o que se passa lá fora, longe dos muros da escola ou de casa. E quando saem são condicionadas a não estabelecer contatos, trocas, andam por seus fios cinzas, brancos, pretos ou pretos e brancos e não atravessam para outros fios, para que possam criar novos, estabelecer relações, criar pertença.

O interesse das crianças pelas pessoas, em nossas saídas pela cidade, foi percebido na interlocução e nos encontros com as pessoas durante os itinerários realizados. Nas sessões de fotografias pela cidade que as crianças realizaram para tirar as fotos a fim de enviá-las ao Brasil, elas ficaram à vontade para fotografar o que e quem quisessem. Dos 581 registros fotográficos feitos pelas crianças, em 18 aparecem imagens de pessoas (turistas, pessoas conhecidas encontradas na rua, familiares também encontrados na rua etc.).

Na nossa segunda saída para fotografar a cidade, no dia 23 de novembro de 2018, encontramos Luís, um morador de rua, conhecido das crianças por “Pai Natal”, denominação dada ao Papai Noel em Portugal, pois sua aparência física remete a esse personagem. As crianças quando o viram, ficaram eufóricas e foram falar com ele. Vicente (5 anos) o cumprimentou com um aceno. E

Luís respondeu com um grande sorriso: “*Olá, meninos!*”. Em seguida, a professora perguntou para Vicente se ele queria tirar uma foto do Luís, que respondeu que sim e apontou a câmara em direção ao homem, quando foi interpelado pela educadora, que lhe disse: “*Tens que perguntar ao Luís se importa que tu lhe tires uma fotografia*”. Vicente, então, perguntou: “*Posso tirar-lhe uma foto?*” O senhor respondeu: “*Claro que sim! Tira a tua vontade!*” E as outras crianças que estavam com a câmara na mão também começaram a registrar o senhor Luís.

Na escolha das fotos, realizada coletivamente para ser enviada ao Brasil, a foto de Luís foi unanimemente eleita pelas crianças como uma das fotos da cidade de Évora. Encontramos Luís em outras saídas realizadas, e a alegria e a satisfação das crianças sempre eram expressadas. Luís, mesmo não sendo da família, da escola, da igreja, era da cidade e também das crianças. Sobre esse acontecimento, registrei no diário de campo um diálogo que tive com Luana (5 anos) e que representa o quanto, pelo menos para essa criança, que o vê assim, como alguém que faz parte do seu convívio, do seu território, não como um mero figurante, mas como uma pessoa:

Luana: *Eu vi o Luís!* Pesquisadora: *Quem é o Luís?*

Luana: *Eu estava andando na rua com a minha mãe e vi o Luís...*

Pesquisadora: *Ele é seu tio?*

Ela ficou me olhando atentamente... querendo que eu fizesse força para lembrar...

Luana: *É o Pai Natal!!!!!!!!!!!!... Lembra?*

Pesquisadora: *Ah! O Luís, lembro, sim! E você falou com ele?*

Luana: *Eu fiz assim... (Acenou com a mão para mostrar como o cumprimentou).*

“Infelizmente, eu não lembrava, não lembrava pelo seu nome, o que era mais importante” (DIÁRIO DE CAMPO, Évora, 30/10/2018).

Figuras 53, 54 – Crianças tirando fotos do Luís; Reencontro com o Luís em outro ponto da cidade



Fonte: Acervo da autora (2018).

Esse episódio merece uma reflexão no sentido de potencializarmos os olhares e os interesses das crianças. Apreendemos que seria interessante, pela demonstração que as crianças apresentaram pelo morador de rua, que a educadora estendesse esse encontro em outros momentos de reflexão no grupo de crianças, podendo ter outros desdobramentos, problematizando sobre as condições de Luís Martins, que, segundo informações locais, foi um professor, muito inteligente, que se acha morando na rua atualmente e que é muito querido pela comunidade local. E não apenas como uma paisagem.

Dentro de uma concepção crítica de patrimônio, é preciso discutir quais histórias queremos contar, quais serão exaltadas e por quê. Essencialmente em uma cidade histórica, com tantas tradições e reis, cavaleiros, é preciso também aguçar o olhar das crianças para o real, o cotidiano, as pessoas comuns que estão ao nosso lado, como é o caso de Luís Miranda, mas também daquelas que, no passado, foram esquecidas e ergueram as pedras dos grandes monumentos, ou seja, um duplo processo de entendimento da história atual, como também revendo as histórias passadas.

Esse olhar para o outro também foi percebido não apenas nos registros fotográficos tirados pelas crianças, mas pelo interesse e a percepção das crianças nos trabalhadores de rua que foram encontrados nos percursos, pelo caráter prático do trabalho que realizam nas vias, chamando a atenção pela “desordem” na urbe, com seus equipamentos e os barulhos oriundos do trabalho manual. Encontramos pintores de paredes, pedreiros, ferreiros, trabalhadores manuais consertando os telhados etc., por vezes invisibilizados nos currículos escolares, mas visíveis nos espaços do cotidiano das cidades. Um desses encontros se deu na Praça do Giraldo, no dia 27 de novembro de 2018, no retorno da visita ao Laboratório de Geologia:

[...] estávamos voltando da visita do laboratório de Geologia e, ao atravessar a Praça do Giraldo, percebemos uma movimentação grande, com grandes vigas de ferro espalhadas pela praça e trabalhadores, caminhonetes, escadas; as crianças ficaram curiosas e a estagiária resolveu chamar um dos trabalhadores que lá estavam e perguntar o que acontecia. Ele se aproximou do grupo de crianças e explicou que eles estavam montando a árvore de Natal, que ficaria pronta em três dias, e convidou todos para a abertura do Natal na praça, que seria dia 1.º de dezembro de 2018, no sábado, com o acendimento das luzes e com a chegada do “Pai Natal”. As crianças ficaram empolgadas, e satisfeita a curiosidade seguiram o caminho (DIÁRIO DE CAMPO, Évora, 27/11/2018).

Esse episódio leva a pensar o quanto seria importante um desdobramento com as crianças sobre o fato de entendermos que as coisas não são prontas e como elas são construídas, e que as paisagens na cidade são construídas por mãos humanas. O mundo moderno e as coisas prontas, organizadas, embaladas, fechadas, subtraíram o valor do artesão, do trabalho manual e do fazer humano, substituindo-os pelas máquinas. Mas a atuação do trabalho humano manual ainda é

presente e deve fazer-se presente no entendimento da construção histórica cultural dos espaços, que modificam as paisagens. As crianças, ao se depararem com cenas assim, poderão questionar-se e construir outros significados das paisagens a partir da experiência vivida.

Figuras 55, 56, 57 – Crianças observando um pedreiro que quebrava a parede; Armador da árvore de Natal explicando seu trabalho para as crianças; Encontro com o pintor em rua próxima ao Jardim de Infância



Fonte: Acervo da autora (2018).

Figuras 58, 59 – Outro encontro com o pintor em outra rua da cidade; Gustavo (5 anos) acenando para trabalhador em cima do telhado da Biblioteca Pública de Évora



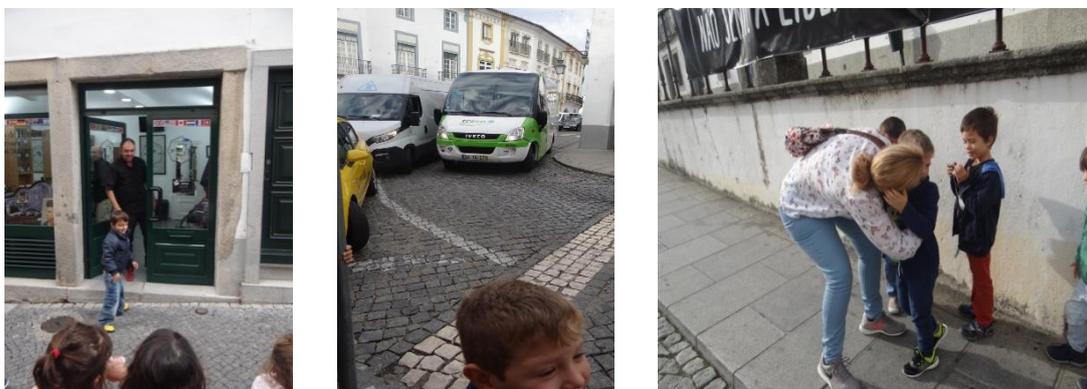
Fonte: Acervo da autora (2018).

Nas trilhas pela cidade, as crianças tiveram outras oportunidades de encontro com as pessoas a partir de locais de referências e relações afetivas. As crianças faziam questão de mostrar aos colegas locais que já habituavam ir com suas famílias e, principalmente, apontar as pessoas conhecidas. Foi assim quando Vicente (5 anos) encontrou o seu “corta-cabelo” (barbeiro), que fez questão de sair da barbearia para cumprimentá-lo, como também as outras crianças. Percebia-se o

orgulho de Vicente (5 anos) por ter compartilhado conhecer aquela pessoa com os seus pares de grupo.

O mesmo entusiasmo foi demonstrado por Guilherme (5 anos), ao perceber que o motorista de ônibus que estava passando na rua era seu conhecido e acenou para ele, saiu gritando aos colegas: *“Ele é meu amigo, eu conheço ele”*. E nesta mesma esquina, ao dobrá-la com todo o grupo, Guilherme encontrou a mãe, um encontro tão espontâneo, tranquilo, festejado com um forte abraço e que, depois do fortuito encontro, ambos, tanto a criança quanto a mãe, confiantes, convictos e aparentemente mais felizes, continuaram os seus percursos.

Figuras 60, 61, 62 – Vicente e seu “corta-cabelo”; A alegria de Guilherme ao encontrar o amigo motorista de ônibus; O encontro de Guilherme com sua mãe



Fonte: Acervo da autora (2018).

Évora é uma cidade turística, sempre cheia de pessoas do mundo inteiro e, como as crianças estão acostumadas a ir à rua, elas demonstram não se importar com a quantidade de turistas que veem transitando e interagem sem receios. Os turistas, pessoas da cidade, lojistas costumam acenar, alegrar-se com a presença das crianças.

Em uma rua próxima ao jardim de infância, funciona uma selaria que tem como enfeite, em sua porta, uma cabeça de cavalo de cerâmica – passagem obrigatória para muitas saídas na/pela cidade. O lojista, sempre fica a postos na porta para ver as crianças passarem, e elas acenam e brincam com o cavalo que o lojista mantém como enfeite na porta da loja. Se ocorrer de o cavalo não estar pendurado na frente do estabelecimento, no início da manhã, quando geralmente se iniciam as saídas, eles aguardam até que o dono do estabelecimento o coloque. É um ritual, passar, mexer com o cavalo, cantar uma música que lembre o cavalo, enfim, uma rotina (CORSARO, 2011) criada pelas

crianças e pela disponibilidade do adulto em envolver-se e interagir com elas, criando, assim, um laço de confiança e respeito.

Figuras 63, 64 – O lojista da loja de selaria aguardando a passagem das crianças; O entusiasmo de um morador ao ser fotografado por uma criança



Fonte: Acervo da autora (2018).

Figuras 65, 66 – Um momento de conversação com uma turista brasileira; Encontro das crianças com um grupo de turistas asiáticos



Fonte: Acervo da autora (2018).

O contato com as pessoas na rua tornava as saídas mais prazerosas, recheadas de experiências que não poderiam ser vividas em espaços fechados. Percebemos também a alegria e o entusiasmo de alguns transeuntes, especialmente algumas pessoas mais idosas, que, ao se

depararem com as crianças em trânsito nas ruas, festejam com olhares de acolhimento e aprovação, quem sabe, deparando-se também com a sua infância já esquecida e com as suas memórias.

Para além da percepção do valor social do outro, andar pelas ruas da cidade, de maneira a desvendar as trilhas pelo caminho, é uma oportunidade para as crianças exercerem o vagar tranquilo, sorvendo o que aparecer, sem as pressões consumistas capitalistas, impostas em muitos espaços públicos, inclusive os turísticos, nos quais as crianças agem, muitas vezes, como consumidores, influenciadas pela cultura de consumo, atitude que, em algumas ocasiões, é fomentada pelos seus adultos responsáveis.

Nas saídas com o jardim de infância, durante os percursos e trilhas realizados, as crianças tiveram a oportunidade de apreciar, experimentar, descobrir e se divertir no caminho, e como em Évora é sempre possível em qualquer horário encontrarmos uma novidade inesperada, quem sabe, pode deparar-se com uma violinista tocando na rua, o que resta às crianças? Degustar. E assim elas fizeram em diversos momentos, experimentaram diversas sensações estéticas nos caminhos percorridos pela cidade.

Figura 67 – Crianças apreciando uma violinista tocando nas ruas de Évora



Fonte: Acervo da autora (2018).

5.3.5 Exercícios de cidadania pela cidade: a participação como prática vivida no cotidiano da cidade

A rua também educa. Tonucci (2005, p. 51), ao desenvolver ideias em seu projeto a Cidade das Crianças, sugere que “A maior parte das ruas do centro histórico e também as ruas dos bairros periféricos poderiam ser consideradas ruas residenciais”. Esse conceito diz respeito a uma rua normalmente sem calçadas, na qual são permitidos, ao mesmo tempo, o jogo das crianças e a passagem de automóveis.

A ideia proposta pelo educador Francesco Tonucci nos fez lembrar de uma situação vivenciada por mim há alguns anos. Ao estacionar o carro em uma rua estreita, em um bairro periférico de uma grande cidade, não percebi a presença de crianças que estavam fazendo daquele quase beco um campinho de futebol, então, assim que desci do carro fui abordada por dois garotos que pediram: “*Ô, tia, libera aí a rua, a gente tá brincando aqui*”, foi quando notei as traves feitas de sandálias havaianas, e que o carro havia ocupado quase todo o campo/rua. Era uma rua sem calçadas, era um bairro sem praças, com casinhas amontoadas umas sobre as outras, para as crianças não sobrava quase nenhum espaço para jogar uma partidinha de futebol. Não pensei duas vezes, desci com o carro para uma rua abaixo, uns 50 metros, estacionei e fui andando até o meu destino. E as crianças continuaram a jogar.

Essa experiência me mostrou como podemos refletir a partir do olhar das crianças a respeito da urbanização e da organização das cidades, considerando suas necessidades, para que ideias como a relatada acima do educador Francesco Tonucci passem para o plano da realidade.

Ouvindo-as e dando oportunidade de se posicionarem sobre as angústias, nesse caso, de mobilidade, que costumam vivenciar quando estão nas ruas das suas cidades, poderia ser um primeiro passo para a mudança urbanística, devolvendo os espaços públicos para os cidadãos. Segundo Tonucci (2005, p. 51), todas as ruas deveriam garantir uma passagem fácil, cômoda e satisfatória e uma travessia fácil e segura, e o passeio público deveria ser garantido para pedestres nas calçadas, se houver calçada, se não tiver, na própria rua.

Partindo da ideia de “construir a sustentabilidade a partir da infância” (Folque et al., 2017), entende-se que essa discussão precisa começar a ser feita também a partir do currículo escolar, para que as crianças possam refletir e se deparar com situações que as incomodem, que as instiguem a pensar de outra forma. Dependendo da classe social em que a criança esteja inserida, andar a pé tornou-se uma raridade. E este é mais um dado relevante ao se considerar a importância de circular com as crianças a pé pelos arredores, bairros, praças, comunidades e pelas cidades. Certamente, isso traria mais possibilidades de arranjos e situações que as levariam a confrontar-se com situações reais

de reivindicação do uso dos espaços, do cumprimento das normas e das leis estabelecidas, enfim, do que é o exercício da cidadania, na forma de direitos e deveres.

Nas saídas realizadas com as crianças em Évora, destacam-se duas situações nesse sentido, ambas envolvendo os carros, que, a nosso ver, propiciaram às crianças momentos de reflexão a respeito do abuso automobilístico; os veículos, gradativamente, vão ocupando todos os espaços dos grandes centros. O primeiro diz respeito ao uso das calçadas e o outro ao uso da “passadeira” (faixa de pedestre). Segue o relato:

[...] a caminho da GNR⁶⁹, para ver os cavalos, em uma das calçadas do lado oposto ao qual estávamos andando, havia alguns trabalhadores em obras, furando o passeio para colocarem algumas barricadas. Quando Tomás Silva (3 anos) pergunta à Educadora: *“Eles estão furando a rua, por quê?”* E a educadora, aproveitando a oportunidade, chamou a atenção das outras crianças para o que estava acontecendo e explicou a todos: *“Esses homens são trabalhadores da Câmara de Évora e não estão estragando a cidade, estão colocando barricadas na ponta da calçada para evitar que os carros estacionem em cima delas, pois as calçadas são feitas para as pessoas andarem e não os carros”*. Depois da explicação as crianças continuaram o caminho e uma das crianças começou a puxar um coro, que foi seguido por outros colegas e que se estendeu por um bom tempo: *“Carros maus carros maus, carros maus...”* (DIÁRIO DE CAMPO, Évora, 3/10/2018).

Figuras 68, 69 – Trabalhadores colocando barricadas na calçada; Crianças atravessam a passadeira enquanto cantam: *Carros maus, carros maus...*



Fonte: Acervo da autora (2018).

A outra situação presenciada – e que novamente foi aproveitada pela educadora para que as crianças refletissem criticamente sobre o respeito às leis estabelecidas nesse convívio entre carros e pedestres – ocorreu na nossa ida aos Correios da Cidade:

Passávamos em frente à Câmara de Évora e logo em seguida iríamos atravessar a rua para chegarmos à calçada onde estava o nosso destino – os

⁶⁹ Guarda Nacional Republicana de Évora, Portugal.

correios. Foi quando a educadora chamou a atenção para o que estava acontecendo. Havia uma carrinha em cima da passadeira, o que dificultava nossa passagem, e então a educadora questionou às crianças sobre essa situação: O que elas achavam? O que poderiam fazer? E se fôssemos um cadeirante que não poderia passar pelo espaço deixado pelo automóvel? Questionamentos que indignaram as crianças. E Pedro Silva (6 anos) disse: *“Vamos chamar a polícia!”* e começou a fazer o barulho da sirene de um carro policial, obviamente seguidos por todos. A educadora resolveu não prosseguir com os protestos, pois havia um espaço onde as crianças ainda podiam passar. E disse às crianças que elas estavam certas, que em momentos assim devemos exigir que a lei seja cumprida, mas não levou o caso adiante e seguimos o caminho (DIÁRIO DE CAMPO, Évora, 9/11/2018).

Figura 70 – Sequência do encontro das crianças com a carrinha (Van) em cima da passadeira (faixa de pedestre)



Fonte: Acervo da autora (2018).

Nesse último episódio, consideramos que a educadora poderia ter aproveitado melhor a oportunidade. Já que estávamos em frente à Câmara, a um passo dos executores das leis e responsáveis pela cidade, seria a oportunidade de as crianças fazerem valer a sua voz, mesmo que de forma intermediária. Nesse aspecto, Folque et al. (2017, p.11) alerta: “Muitas vezes os organismos públicos não estão habituados a levar as crianças a sério, e nesse sentido é preciso educar também

esses organismos e mostrar que enquanto cidadãos os seus pontos de vista têm que ser levados em consideração”.

Os recortes apresentam como o caminhar na cidade possibilita o confronto com situações que requerem o nosso olhar crítico e a intervenção. Évora já possui alguns projetos desenvolvidos com as crianças da cidade, no âmbito interventivo e não apenas reflexivo. Trata-se do Projeto “A Rua é Nossa” (Folque et al., 2017, p. 11), desenvolvido de maneira intersectorial com a Polícia de Segurança Pública, que ocorreu durante a Semana Europeia da Mobilidade, em 2014, e se constitui em diversas ações de melhoria nas condições de mobilidade e acessibilidade. Uma dessas ações implicou o corte temporário da circulação de automóvel na rua do Centro Infantil de Évora (CAI), além da mobilização das crianças nas ruas da cidade com seus familiares, o que causou uma grande repercussão e, conseqüentemente, uma publicação de primeira página em um grande Jornal da Cidade. Essas iniciativas resultaram em uma reunião com representantes da Câmara Municipal, que firmaram compromissos mais amplos no sentido de pensar na alteração das regras de trânsito e definir áreas nas quais os carros têm que diminuir a velocidade e dar prioridade aos pedestres, nas ruas de Évora.

Figura 71 – Jornal Diário do Sul, Portugal, notícia de primeira página, 23/9/2014



Fonte: Acervo da autora (2018).

Com pequenas iniciativas, é possível envolver crianças, famílias e a comunidade local, no sentido de propor ações contra-hegemônicas, quando as regras estabelecidas não corresponderem

aos anseios de todos. É preciso fazer chegar a voz das crianças às estruturas que são responsáveis pela organicidade das cidades.

Entretanto, há outro movimento no qual acreditamos e que é preciso ser realizado no dia a dia das instituições de educação infantil: o repensar de nossas práticas, do que realmente é significativo para a construção de crianças participativas e que fazem e farão a diferença com sua postura cidadã diante do seu bairro, da sua comunidade, da sua cidade, do seu país, e do mundo que hoje – pelo desenvolvimento da interconectividade – pode ser acessado facilmente.

5.3.6 Os espaços culturais da cidade e a apropriação das crianças: organização, adequação e a importância dos mediadores ou agentes culturais

Os espaços culturais da cidade de Évora são muitos e durante o nosso estágio doutoral na turma de crianças de 3 a 6 anos, pudemos acompanhar cinco visitas a esses espaços; são estes: museu de Évora; Biblioteca de Évora; Centro Cultural da Inatel; edifício da Câmara Municipal de Évora; salões de Exposições da Fundação Eugênio de Almeida; e Laboratório de Geologia, da Universidade de Évora, localizado no Centro Histórico, um espaço de pesquisa científica e disponível para o recebimento de crianças e jovens estudantes de Évora.

Como já dito anteriormente, o jardim de infância no qual realizamos o estágio doutoral já estabelece parceria com vários espaços culturais da cidade. Parceria que consiste, em muitos momentos, da isenção de pagamento de ingresso ao acesso às exposições, por exemplo. Não foram cobrados ingressos das crianças e dos adultos, nas visitas realizadas tanto no Museu de Évora, na Fundação Eugênio de Almeida quanto no Centro Cultural da Inatel. Além disso, a cidade de Évora, por meio da Câmara Municipal e do Programa Cidade Educadora, promove vários eventos e atividades culturais que agregam a participação da comunidade escolar da cidade.

Quanto ao acesso das crianças para adentrar os espaços, percebe-se que há uma facilidade em garantir a presença das escolas. As visitas foram marcadas ou pela educadora ou pela estagiária do grupo com antecedência, exceto na visita realizada na Biblioteca, que já dispõe de um espaço adequado para receber as crianças com a respectiva família e as escolas da cidade. Só nos dias em que se quer prolongar a permanência para além da requisição de livros é que a visita precisa ser marcada com antecedência.

A organização dos espaços, no Museu e na Fundação Eugênio de Almeida, também propicia uma exploração mais livre pelas crianças, não com adequações específicas quanto ao tamanho de mobiliários ou altura das obras, mas quanto à mobilidade nas galerias de artes, com largos

corredores e salas amplas, que podem ser usadas, inclusive, para a realização de contações de histórias ou aulas de música, por exemplo.

Na exposição, dentro do espaço cultural da Inatel, que é um espaço privado, as crianças e as educadoras foram recebidas por uma agente cultural, que guiou a visita. Nesse espaço, foi organizado, por causa da exposição, um local para receber as crianças, a fim de que, depois da visita, desenvolvessem alguma ação referente ao que vivenciaram na exposição. No corredor que antecedia a sala com os desenhos expostos, foram dispostas mesinhas e cadeiras apropriadas ao tamanho das crianças, com lápis de cor, papéis coloridos, tesouras, colas etc.; materiais que foram disponibilizados pela mediadora, no fim da exposição.

Figura 72 – Crianças em visita à Exposição de Arte Jovem – Inatel, Évora, 2018



Fonte: Acervo da autora 2018.

Em relação aos mediadores ou agentes culturais e as trocas com as crianças durante as visitas, foram identificadas duas posturas: uma mais informal e com o direcionamento mais voltado para o imediatismo da (re)criação a partir das obras expostas; e a segunda, mais voltada para a formação dos educadores como agentes culturais, buscando estabelecer uma parceria entre os dois espaços, o cultural e o escolar.

Na visita à Exposição de Desenhos – Arte Jovem com a temática As Borboletas, no dia 6 de novembro de 2018, já referida, a mediadora recebeu todo o grupo na entrada do espaço e lá foi

guiando, por mais ou menos 20 minutos, as crianças e as educadoras. Percebia-se que ela se dirigia muito à educadora, explicando a organização da exposição, na expectativa de que ela transmitisse as informações às crianças. O papel da educadora, nessa visita, deu-se como uma colaboradora da agente cultural, que parecia não estar tão à vontade quanto à linguagem mais apropriada para as crianças naquela faixa etária. Desenvolveu-se, portanto, um trabalho de parceria que foi tacitamente percebido pela educadora, ajudando a mediadora nesse processo. No fim da visita e depois de realizado um trabalho, pelas crianças, de colagem individual que consistiu na construção de borboletas utilizando papel picado, lápis de cor, cola, hidrocores etc., a agente cultural fez uma roda com as crianças e perguntou se elas tinham gostado de realizar a atividade, e Gustavo (5 anos) respondeu:

Gustavo: *Você foi muito cansativa!*

Mediadora: *O quê?* (Pausa)

Educadora: *Ficou muito cansado?*

Mediadora: *Então, você precisa dormir mais... (risos).*

Gustavo: *Quando eu fico cansado eu vou dormir na cama da minha mãe.*

Educadora: *Gustavo! Não é isto que estamos a falar!*

Gustavo: *Então... Então... Aqui há três Margaridas. Você é a Margarida (apontando para a mediadora), ela é Margarida (apontando para a estagiária) e esta é Margarida (apontando para a sua colega da turma, mudando o assunto da conversa) (DIÁRIO DE CAMPO, Évora, 6/11/2018).*

Esse episódio leva à ponderação sobre o papel do mediador de cultura nos espaços que se propõem a receber as crianças. Por outro lado, também adverte sobre o direito das crianças de expressar o que sentem. Pode-se supor que, nesse caso vivenciado, um diálogo em que a mediadora indagasse à criança sobre o porquê de ela ter achado cansativa a visita, ou que propusesse ouvir as sugestões das crianças de como seria uma visita que não fosse cansativa, contribuiria para a reflexão de ambas as partes. De acordo com Pinheiro e Siqueira (2019, p. 164):

[...] papel de **mediador(a) de educação para o patrimônio**, ou seja, de agente responsável por estabelecer diferentes estratégias que auxiliarão na construção de significados individuais e coletivos no encontro entre os **bens culturais** e seus detentores. [...] é o de **políglotas culturais**, como afirma Varine (2012), nos adaptando a públicos distintos, independentemente de seu grau de instrução e origem social, utilizando linguagem adequada e acessível, mas sempre determinada, encorajadora e sensibilizadora.

Uma segunda postura, mais focalizada em criar estratégias para aproximar os visitantes das exposições realizadas, foi possível observar nos profissionais que atuam na Fundação Eugénio de Almeida, que buscam envolver a comunidade, familiares e escolas nas exposições artísticas, desenvolvendo visitas guiadas, direcionadas para cada público. Quando da nossa estadia em Évora, tivemos oportunidade de participar de uma das atividades promovidas pela agente cultural Marisa

Guimarães, denominada “Conversas com professores”, realizada nos dias 9, 10 e 11 de outubro de 2018, e teve por objetivo ouvir educadores de infância e professores dos outros níveis de ensino no sentido de estreitar mais as articulações necessárias entre as escolas e aquele espaço cultural. Consecutivo a esse momento também participamos, no dia 24 de novembro, de uma visita guiada, destinada a educadores e professores para conhecer a exposição que estava ocorrendo no momento: “O Riso dos outros”, do artista plástico Pedro Proença. No fim dessa visita, fomos levadas a um espaço educativo dentro do próprio museu, em que desenvolvemos algumas experiências, orientadas pela agente cultural, nos fazendo refletir sobre nossas impressões a respeito das obras vistas na exposição.

Esses momentos se revelaram um esforço de quem está do outro lado do processo educativo em proporcionar um diálogo entre a cultura escolar e os espaços culturais e artísticos que precisam estar bem articulados no sentido de repensar em práticas que possam melhor aproximar esses dois mundos.

Um exemplo desse esforço, retornando agora à ocupação das crianças nos espaços culturais de Évora, ocorreu no âmbito do aprofundamento de parcerias, como já foi referido no tópico 5.2. A articulação entre universidade, espaço cultural e escola foi desenvolvida primeiro com a reflexão dos estudantes universitários que tiveram que conhecer, visitando por duas vezes ou mais a exposição. Em uma das vezes, foram guiados pela agente cultural, que revelou detalhes sobre a autoria das peças, como também da organização da curadoria. E depois, em um processo de reflexão em grupos, os estudantes desenvolveram estratégias que aproximassem as crianças das obras expostas. A realização desse momento se realizou no dia 18 de dezembro de 2018, com a visita das crianças na já referida exposição, com a mediação dos estudantes da disciplina Educação e Expressões Artísticas.

Figuras 73, 74 – Estudantes do Mestrado Pré-Escolar, em visita guiada na Fundação Eugénio de Almeida; Estudantes do Mestrado Pré-Escolar, em mediação artístico-educacional com as crianças



Fonte: Acervo da autora (2018).

Salienta-se que a apropriação do patrimônio cultural, a partir dos seus diversos espaços, não deve configurar-se, no que diz respeito à aproximação com a educação escolar, em espaços apenas contemplativos, mas contribuir para a sensibilização das crianças em relação aos bens culturais. Segundo Pinheiro e Siqueira (2019, p. 169, grifos do autor), “A educação **não é difusão cultural**, mas ação cultural. Ou seja, não se trata da **transferência de conteúdo** (mera exposição), mas da **produção coletiva de sentidos e experiências**”.

Ainda segundo os autores, “Para desenvolver atividades efetivas de educação para o patrimônio, o ideal é que elas se integrem à vida das pessoas desde seus primeiros momentos de existência” (PINHEIRO; SIQUEIRA, 2019, p. 165). Adentrar e ocupar os espaços culturais com as crianças, desde a mais tenra idade, favorece a sensibilização para com o seu patrimônio cultural de maneira mais abrangente. Entretanto, as práticas ligadas à educação patrimonial precisam ser revistas, para que os espaços não se tornem apenas contemplativos, mas que favoreçam a melhor exploração e participação das crianças.

5.3.7 As descobertas, os riscos, os imprevistos e as incomensuráveis possibilidades estéticas na/da/pela cidade a partir do olhar das crianças

Bonafé (2014, on-line), ao defender que há um currículo fora da escola, afirma que há um currículo na cidade, e aponta que, na urbe “[...] há uma prática cultural que gera significados, formas de subjetivação e formas de entender o mundo e de compreender-se nele que tem a ver com as experiências vividas na cidade”. São acontecimentos cotidianos, as expressões artísticas, os casos inusitados, enfim, um conjunto de acontecimentos e relações que agirão em cada um de nós de maneira subjetiva – só depende de como estaremos abertos a vivenciar as experiências estéticas que ela nos dispõe.

Nas saídas realizadas com as crianças, foram identificadas várias dessas situações, e que denominamos de incomensuráveis possibilidades estéticas, por dois motivos. Primeiro, pela infinidade de sensações concretas: cheiros, formas, cores, sons, sabores, táteis, temperatura etc., como também sensações abstratas: riscos, surpresas, encantamento, cuidado, trocas, afetos, lembranças, enfim, as sensações que um caminhar na rua pode proporcionar para quem se deixa levar por um olhar atento. Segundo, pela singularidade que cada saída significa; mesmo que se repita pelos mesmos itinerários, cada um é único e trará sensações diferentes, contribuindo para alargar a formação da nossa identidade, juntando elementos diferentes a cada novo caminhar pelos mesmos

lugares. Como ilustra Adorno (1970, p. 15), “A identidade estética deve defender o não idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade”.

Partindo dessa premissa, pode-se afirmar que cada saída, cada volta na cidade, nos reserva experiências não idênticas, que podem ser similares, mas, no conjunto das relações, nos diversos contextos, junto com nossas sensações e como estamos disponíveis a vivê-las, cada experiência é única e diversa do que a realidade se impõe. Nesse sentido, todo território pode ser potencializado, principalmente quando se utiliza de elementos artísticos para fomentar o “não idêntico” e quando existem pessoas dispostas a ver o não visível. A cidade pode ser, assim, um palco de inovações para instigar novos olhares, novas formas de ver o mundo, como também de valorizar e resgatar valores, criando possibilidades estéticas infinitas na construção da nossa identidade.

Nessa acepção, durante as saídas pelas ruas e instituições de Évora, tivemos a oportunidade de registrar inúmeros momentos de sensações das crianças, que reafirmam que as vivências e as sensações estéticas são experiências únicas e que independem da nossa intencionalidade para fazê-las acontecer – são espontâneas, próprias, *sui generis*. Nesse sentido, foram feitos dois registros que demonstram o que estamos tratando. O primeiro, que nomeamos a *Relativização da Beleza*, foi uma experiência individual:

Margarida (3 anos), ao avistar um portal enorme de ferro, que separava os escombros de uma reforma que estava acontecendo no Pátio de São Miguel, exclamou: “*Que lindo!*” e correu para pedir a máquina à educadora para registrar a sua visão (DIÁRIO DE CAMPO, Évora, 18/10/18).

Figuras 75, 76 – Margarida (3anos) tirando fotos dos escombros da construção; Foto captada – olhar revelado de Margarida (3 anos)



Fonte: Acervo da autora (2018).

O outro registro diz respeito a uma experiência estética, mas agora coletiva – que denominamos de *UAU!* –, ocorreu durante a visita ao Museu de Évora com as crianças, e na

oportunidade elas tiveram a chance de vislumbrar uma instalação no pátio do Museu feita com fios de náilon transparentes, com carvões pendurados. A sensação que se tinha era de que os carvões estavam soltos ao ar, e todos ficaram muito impressionados com a obra. Eis que, no momento do deslumbre, bate uma ventania e os carvões começam a mexer no ar como uma mágica, fazendo um delicado barulho. Nesse momento, pode-se ouvir um *UAU!* coletivo das crianças, que, de tão extasiadas, não paravam de olhar.

Figura 77 – Apreciação das crianças a uma instalação no Museu de Évora



Fonte: Acervo da autora (2018).

Nos dois casos apresentados o “não idêntico” (Adorno, 1970) estava presente, quebrando, assim, a rotina do igual, provocando novos olhares. Segundo, Richter (2016, p. 31) “a experiência sensível da beleza – a estesia – em seu poder de perturbar nossos sentidos, expande nossa percepção da realidade, fazendo-nos prestar atenção aos detalhes mundanos que nos cercam”. E é preciso saber olhar e se encantar, pois, como diz o poeta Manoel de Barros, (2018b), “A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Encantemo-nos como as crianças.

O encantar-se, as descobertas e o experimentar, com todo o corpo e seus sentidos, estiveram presentes em muitas atitudes das crianças observadas nas saídas à rua e aos espaços culturais. Elas costumavam mexer nas paredes, subir nos degraus, olhar nos buracos, nas transparências, como também demonstravam a necessidade de tocar, olhar, pegar, o que propiciava experiências diferenciadas na e da cidade, enfim, uma busca constante por coisas inusitadas que foram captadas nos nossos registros fotográficos.

Figuras 78, 79 – Tómas Silva (3 anos) mexendo no cavalo; Crianças tocando nas colunas



Fonte: Acervo da autora (2018).

Figuras 80, 81 – Gustavo (5 anos) olhando para dentro de um buraco no coreto do jardim; Gustavo (5 anos) experimentando “Tremoço” na barraca do mercado público



Fonte: Acervo da autora (2018).

O olhar estético das crianças também produziu poesias, como o verso proferido espontaneamente por Ema (4 anos), quando da nossa saída para a Biblioteca de Évora, no dia 20 de novembro de 2018, uma fria manhã de outono que ventava muito, e as folhas corriam e se juntavam,

aos montes, em uma só direção. Atravessando o vento em frente ao Largo do Templo Romano, ela falou: “*O vento está varrendo a rua!*”! A relação com as folhas no caminho, que era abundante, não passava despercebido pelas crianças nesse período, elas sempre queriam catá-las, juntar, brincar com aquele material tão lúdico e à sua disposição nos espaços públicos na cidade.

De maneira poética e também estética, destacamos a escuta das crianças ao toque do sino da Igreja da Sé: ficavam atentas e paravam para ouvir. Outra sensação, também prazerosa, nesse período, diz respeito ao cheiro, que na Praça do Giraldo, com a chegada do frio, no fim do outubro, se revelava com a fumaça e o cheiro da castanha assada oriunda de uma barraquinha que se instalava em frente à rua 5 de outubro. No retorno da visita ao Centro Cultural do Inatel, no dia 6 de novembro de 2018, passamos bem perto e Gustavo (5 anos) disse à professora que gostava e que queria comprar castanhas. A educadora disse que não podia, que não havia como comprar para todos, e seguimos caminho, com o desejo e o cheiro como companhia.

Já em outra saída, no Mercado Público, a mesma criança, Gustavo (5 anos), em contato direto com um feirante, solicitou a degustação de um grão amarelo chamado *Tremoço*, o que foi prontamente atendido; o feirante estendeu a gentileza para as demais crianças. As possibilidades de sensações em uma saída à rua, na cidade, são inúmeras e percebemos que as crianças exploraram todas as oportunidades que lhes foram possíveis vivenciar. Mesmo que nem todas pudessem ser saciadas, elas tentavam. Wendel (2008, p. 220) afirma que:

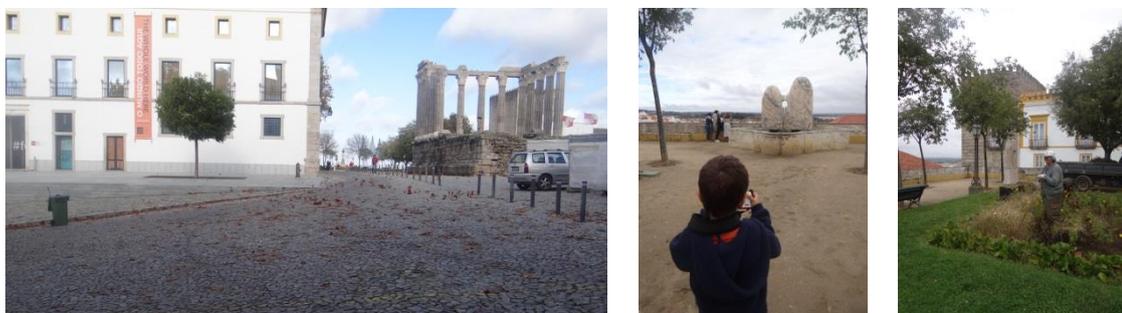
[...] perdemos os sentidos na cidade, o corpo cada vez mais vive à deriva ou condicionado ao trânsito e ao tráfego: ou estamos em vias rápidas, circulando e passando por lugares sem conseguirmos prestar atenção na cidade, ou na Natureza; ou estamos presos em congestionamentos e a paisagem “congelada” não oferece alguma sensação ao olhar.

O encontro com os espaços públicos mais próximos da natureza contribui para sensibilizar esse olhar. Foram quatro momentos que pudemos acompanhar: no Jardim Público, no dia 24 de outubro de 2018, e na Praça da Diana, nos dias 18 de outubro, 2 de novembro e 6 de dezembro de 2018. O contato com a natureza proporciona uma maior liberdade de exploração pelas crianças. São espaços que contêm árvores, plantas, chafariz, no caso da Praça da Diana, e um pequeno lago com animais soltos, como jabutis, patos, pavão, no caso do Jardim Público. São organizados e estruturados para garantir a exploração livre de adultos e crianças.

O estar próximo e em contato com a natureza é uma maneira de reconectar nossos sentidos e possibilitar experiências mais reais e vivas. Para Holanda e Sales (2020, p. 36), “Preservar o patrimônio natural, cujos recursos são limitados, é defender quem somos e para onde queremos ir num futuro próximo, seja como indivíduos ou como espécie animal”.

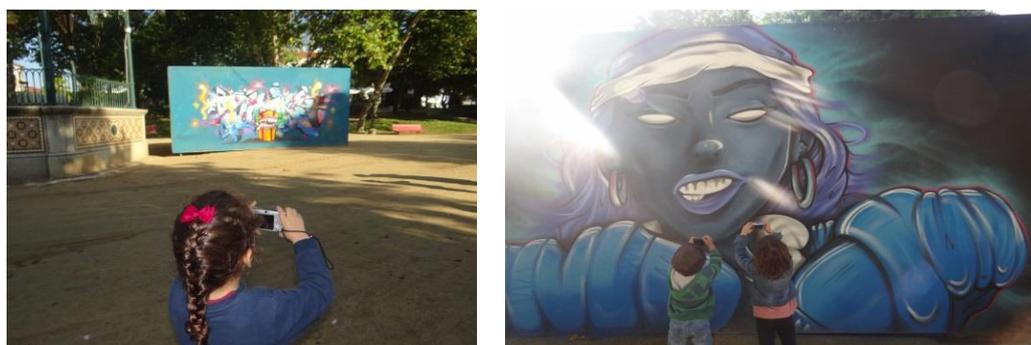
Nesses dois espaços visitados, para além de contato com os elementos naturais, as crianças também tiveram a oportunidade de contemplar obras artísticas (pinturas e esculturas), que não passaram despercebidas pelos seus olhares. Das 581 fotos tiradas pelas crianças, 15 traziam imagens de obras e instalações artísticas encontradas nesses espaços. O interesse pelas obras também era externado pelas crianças. David (6 anos), ao chegar à Praça da Diana e visualizar uma escultura que fica dentro de um chafariz, olhou atentamente a peça e disse: *“Essa pedra parece uma picha”*. Uma senhora que estava cuidando do jardim, sorriu e ficou observando o grupo de crianças. A educadora chegou perto e lhe disse: *“Tu tens razão, é muito parecida mesmo”*. *“Picha”*, no português coloquial de Portugal, quer dizer pênis. Foi necessário procurar saber depois, para compreender o riso da senhora e o enunciado da criança.

Figuras 82, 83, 84 – Vento varrendo a rua (Largo do Templo Romano); David (6 anos) fotografando escultura; Jardineira sorrindo da expressão usada por David



Fonte: Acervo da autora (2018).

Figuras 85, 86 – Maria Guadalupe (4 anos) fotografando uma instalação no Jardim Público; Martin (3 anos) e Maria Madalena fotografando uma instalação no Jardim Público



Fonte: Acervo da autora (2018).

Com relação aos desafios, nas saídas na/pela cidade, destaca-se uma demonstração de superação de uma criança, apoiada pela colega mais experiente, quando tiveram que subir uma escada bastante íngreme, que fica logo na saída do Centro Infantil, no retorno de uma de uma de nossas saídas. Luana (5 anos), que estava em dupla com Sofia (3 anos), ao perceber que sua colega menor estava subindo as escadas pelo lado que não tinha corrimão, mudou de posição e lhe falou: *“Você tem que descer segurando no corrimão, para não cair”...*, e foi subindo devagarinho a escada ao lado da colega para apoiá-la na aventura. Foi perceptível a preocupação de Luana (5 anos) e também a segurança de Sofia (3 anos), em aceitar a opinião e a ajuda da colega mais experiente para subir as escadas de forma mais segura.

Figura 87 – Crianças subindo escada que fica ao lado do Centro Infantil Irene Lisboa



Fonte: Acervo da autora (2018).

As saídas na cidade, para além dos desafios, também potencializam as interações entre os pares, pois nas conversações, na divisão em duplas de crianças maiores com crianças menores, as crianças exerciam papéis diferenciados, às vezes de informante, às vezes de apoiadores daqueles que tinham menos experiência de andar nas ruas. Impelidos pelo desejo de estar à rua, tornavam-se mais parceiros e queriam contribuir para o sucesso da atividade e da nova experiência para os colegas menos experientes.

A heterogeneidade colabora para que os mais experientes se sintam solidários com aqueles mais novos, como também os mais novos se sintam mais abertos a ouvir e solicitar proteção, quando isso for necessário.

Nas conversações a respeito das saídas, também se percebeu o envolvimento das crianças em compartilhar seus conhecimentos do que pensam e imaginam sobre a cidade, do que sabem e podem contribuir para o entendimento das outras crianças. Nessa conversa, registrada no diário de campo, que foi iniciada pela curiosidade de uma das crianças sobre a nossa presença como pesquisadora, é possível perceber o empenho de uma das crianças, de acordo com suas vivências em esclarecer sobre a dimensão geográfica da cidade:

José Pedro (6 anos): Por que toda vez que vamos a algum sítio, você vem nos acompanhar?
 Pesquisadora: *Porque esse é meu trabalho nesse momento, acompanhá-los quando saem à cidade.*
 José Pedro (6 anos): *Hum...* (Balançando a cabeça positivamente)
 Pesquisadora: *E hoje vocês irão aonde?*
 (E quase todos falando ao mesmo tempo...)
 José Pedro (6 anos): *No museu!*
 Guilherme (5 anos): *Na obra de arte.*
 Margarida (3 anos): *Na Arte.*
 Júnior (3 anos): *Na cidade...*
 Tomás (3anos): *Vamos de comboio!*
 José Pedro (6 anos): *De comboio, não, não é preciso, vamos andando... É na cidade. De comboio só se fossemos a Lisboa.*
 (Saímos em seguida ao passeio...)
 (DIÁRIO DE CAMPO, Évora, 6/11/2018).

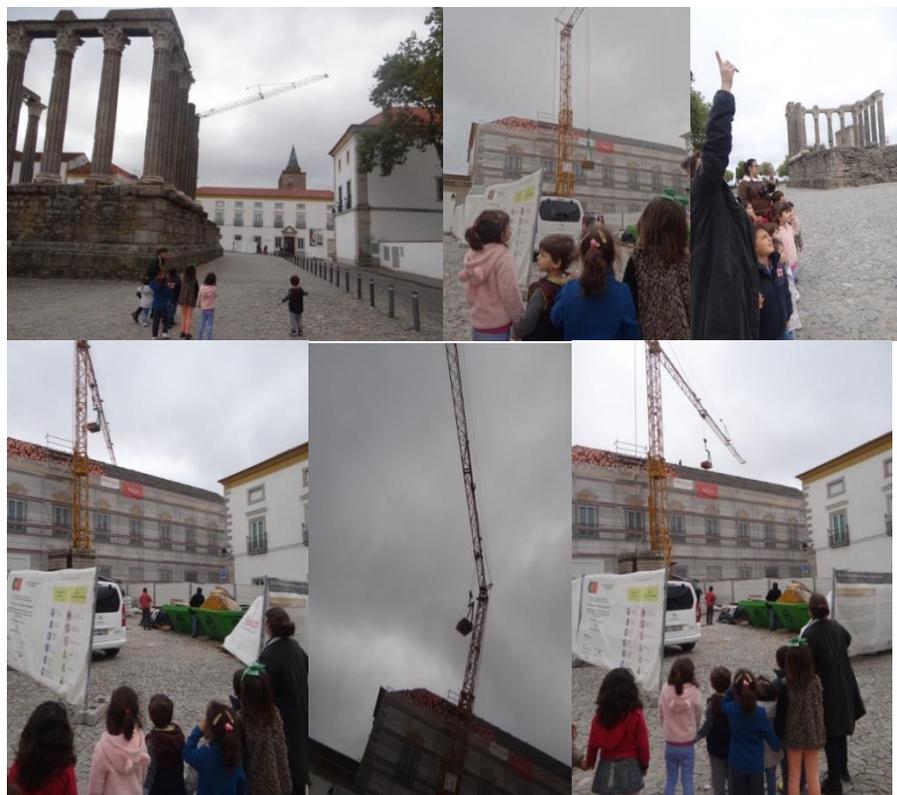
Foram várias conversações nesse sentido; as crianças sempre estavam tirando dúvidas umas com as outras, nos momentos de planejamento, em grupos, ou em momentos de brincadeiras informais, quanto se tratava do Projeto Correspondência, ou antes de sairmos para as visitas ou passeios. Por exemplo, perguntavam: se havia balões em Évora (a partir de um panfleto visualizado no grupo que oferecia passeios de balão na cidade), se Évora era uma cidade pequena ou grande, quanto a isso Davi (6 anos) não teve dúvidas: *“Évora é pequena e Lisboa que é grande”, “Eu vou morar em Lisboa”,* afirmou em uma conversa com Maria Luiza (5 anos).

As crianças, não apenas nas Reuniões de Conselhos no início ou no fim do dia, mas a todo tempo estavam entrelaçando seus conhecimentos com seus pares, a respeito do que viam e viviam nas saídas na/pela cidade. E muitas coisas não previstas e inusitadas aconteceram. Dentre elas destacam-se:

Na nossa quarta saída para tirar fotografias na/da cidade, no dia 2 de novembro de 2018, fomos à Praça da Diana, que fica bem próxima à Biblioteca. O grupo se deparou com um guindaste gigantesco que estava a serviço da reforma da Biblioteca Municipal, com a função de levar as telhas aos trabalhadores que estavam a fazer a sua reposição em cima do telhado. Parecia um espetáculo com hora marcada, as crianças se dispuseram em frente à reforma e não tiravam os olhos das manobras cuidadosas que o

gigante de ferro estava a fazer. Imprevisto dentro da saída, totalmente previsto dentro da cidade (DIÁRIO DE CAMPO, Évora, 2/11/2018)

Figura 88 – Crianças e educadoras observando a subida de telhas por meio de um guindaste, para a Reforma da Biblioteca de Évora



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Bonafé (2014, on-line) alerta: “Se nos ensinassem a ler a rua de outra maneira, muito provavelmente, seríamos cidadãos diferentes, saberíamos valorizar as praças e as cidades a partir de um outro olhar”.

Nesse sentido, acreditamos que por vezes também é preciso a intencionalidade do educador/professor, no sentido de canalizar e propiciar, quando necessário, essas observações e percepções das crianças, dando-lhes espaço para ouvir o que elas pensam, para que expressem o que sentem, e tempo, para viverem essas experiências. Ao sair à rua, portanto, é preciso, na qualidade de educadores, estar atentos às possibilidades de enriquecimento estético que estão postos no caminho, que, em grande parte, não são pomposos e grandiosos como os grandes monumentos turísticos, mas pequenos e silenciosos, entretanto, potentes em expressão e sensações.

“A cidade é o texto, precisamos encontrar tempo e espaços para apreciá-lo, para torná-lo parte do currículo”. Com essa afirmação, Bonafé (2014, on-line) alerta que o texto da cidade, urge em ser transformado, pois, ao deslocar-se a aprendizagem também para fora das instituições, todos e não apenas os educadores devem ser convocados – urbanistas, engenheiros, prefeitos, secretários, comunicadores, a sociedade como um todo – a refletir sobre quais mensagens as cidades que projetamos e vivemos passam para as crianças, desde a mais tenra idade. Por outro lado, não é possível esperarmos que todas as condições estejam prontas para que adentremos com as crianças na cidade.

Segundo Barroso (2018, p. 43), “A cidade (no sentido da “polis” grega) transcende o poder instituído dos responsáveis autárquicos [municipais]. Ainda que a ação das autarquias seja importante, ela não pode ser limitativa da ação comunitária”. Entendemos, assim, que é preciso andar juntos, a escola, como instituição fomentadora de novos saberes, articulando-se com a comunidade local para garantir espaços, para viabilizar a saída das crianças ao seu entorno, ao seu bairro, à sua comunidade, à sua cidade. Barroso (2018, p. 43) amplia o sentido dessa discussão, fazendo um trocadilho com uma conhecida expressão: para educar uma criança, não chega uma escola, é preciso toda a “cidade”.

6 UM OLHAR EM DIÁLOGO: INVESTIGANDO AS PRÁTICAS E AS POTENCIALIDADES DA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇA, CIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL EM PENEDO – ALAGOAS

A aproximação em Penedo, município do sul do Estado de Alagoas, à beira do Rio São Francisco, cidade tombada em 18 de dezembro de 1995, pela Portaria n.º 169 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 1995), iniciou-se desde 2018, devido à articulação entre esta tese de doutorado e o Programa de Pesquisa e Extensão: **A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres da comunidade penedense e eborense**, que tem a cidade de Penedo como um campo interventivo. Nesta seção serão apresentadas as apreensões dessa segunda aproximação ao objeto dos estudos, a partir de três momentos: 1 – apresentação dos resultados do diagnóstico realizado com os profissionais da rede pública de Educação Infantil do município de Penedo, Alagoas, sobre como percebem a relação CCP_EI e as práticas que realizam nessa perspectiva; 2 – registro e análise das experiências e percepções de 15 profissionais da Educação Infantil de Penedo, na participação do Programa de Residência Pedagógica e Cultural (PRPC), na cidade de Évora, em Portugal; e 3 – as apreensões e percepções de dois grupos de crianças e sua professora, advindas do acompanhamento e desenvolvimento do projeto “A cidade de Penedo”, que promoveu saídas às ruas e foi sustentado por um processo de correspondência com dois grupos de crianças de Évora, Portugal.

A vivência inicial em Penedo transcorreu por meio de um descortinar curioso e vívido, no qual participamos de vários eventos e atividades na cidade, a fim de nos apropriarmos dos seus sentidos e significados, como também nos aproximarmos da rede pública municipal de Educação Infantil. Inicialmente, procedeu-se à visita a quatro escolas de Educação Infantil, foram feitos vários contatos informais com a técnica da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação (Semed) e também participamos de outros eventos na cidade, como: a III Mostra de Arte e Cultura de Penedo; palestra na Fundação Casa do Penedo⁷⁰; eventos culturais no Teatro 7 de setembro; visitas aos roteiros turísticos; e andanças à deriva que permitiram entender a morfologia da cidade.

Penedo, nome originado pela rocheira onde se ergueu a quatricentenária cidade, que se chamava, inicialmente, Rio de São Francisco, depois São Francisco do Penedo e, com o tempo, abreviou-se para Penedo, simplesmente (SALES, 2013). Foi fundada em 1565, ainda no início da colonização portuguesa, mas só elevada ao status de cidade em 18 de abril de 1842. Além da

⁷⁰ Essa palestra foi promovida pelo arquivo público de Alagoas (APA) por meio do Projeto Chá de Memória, com o tema: Penedo – 382 anos de elevação à vila – sua importância na emancipação política de Alagoas. Foi ministrada pelo professor e historiador Douglas Apratto Tenório, na Fundação Casa de Penedo, no dia 20 de abril de 2018.

colonização portuguesa, Penedo foi marcada pelo domínio holandês, sob o comando de Maurício de Nassau, que se estendeu pelas terras do Nordeste brasileiro e teve em Penedo a sua última fronteira ao sul, entre 1637 e 1645 (IPHAN, 2008).

Cidade ribeirinha, às margens do Rio São Francisco, tem uma população estimada em 63.683 pessoas, com extensão de 690 km² (IBGE, 2019). Além de grande beleza natural, tem um sítio histórico ainda conservado, composto por um conjunto de arquitetura colonial e igrejas seculares. Penedo é um dos 26 municípios brasileiros contemplados pelo Programa Monumenta (BRASIL, 2012) o qual visou à preservação de áreas prioritárias do patrimônio histórico e artístico e a ações de conscientização da população para preservar o acervo cultural da cidade (BRASIL, 2012).

Ao percorrer as ruas estreitas, ladeiras e praças da cidade, na parte do centro histórico, é possível sentir essa área colonial que envolve a arquitetura local ainda preservada. Entretanto, é perceptível também o afastamento desse espaço, no sentido da urbanidade dos outros espaços da cidade, que foi crescendo no entorno do Centro Histórico. Essa parte colonial tombada, localizada no centro da cidade, é cercada por dois bairros: de um lado, o Barro Vermelho (Santo Antônio), considerado o primeiro bairro da cidade, ocupado pela população negra; e do outro, o Oiteiro, que é registrado como uma localidade quilombola (IBGE, 2019). O restante da cidade se espalha a partir da beira do Rio São Francisco para o leste do território, se compondo de mais seis bairros e 31 povoados.

Ao habitar a cidade também foi possível perceber, para além das diferenças arquitetônicas, culturais e sociais nos diferentes bairros e povoados, que há pouca articulação entre os espaços, demarcando a cidade por divisões dicotômicas, atribuídas, por muitos moradores, como cidade velha e cidade nova, cidade de baixo e cidade de cima, cidade para turista ver e outra cidade para viver – uma segregação das “cidades dentro da cidade”(LEFEBVRE, 2001), dos diferentes territórios dentro do espaço urbano (SANTOS, 1998).

De acordo com uma pesquisa realizada por Ramos (2013), a partir de entrevistas com moradores da cidade, da análise do Inventário Nacional de Referências Culturais de Penedo (IPHAN, 2015) e da observação participante do cotidiano do município, verificou-se que o Programa Monumenta, já citado, não conseguiu fomentar o turismo cultural na cidade. Segundo a autora, as obras de intervenção para a preservação do patrimônio material criaram e recriaram espaços estranhos aos próprios moradores, alterando as suas relações cotidianas, o que gerou conflitos e uma aversão da população local para com o próprio IPHAN. Afirma ainda que “[...] a pobreza da maioria da população (entendida, de forma multidimensional, como pobreza de renda e de capacidades)”, contribuiu para que o programa não atendesse a sua meta de conscientizar a

população sobre a importância de se preservar o acervo existente, como também não destinou recursos para que essa população melhorasse suas condições de vida. Ainda de acordo com a autora, o programa careceu de discussões conjuntas com a população local sobre os significados de cada aspecto do patrimônio cultural, com respeito à “[...] memória e valorização da tradição e, sobretudo, com amplo envolvimento, sensibilização e mobilização de todos os atores envolvidos no processo de adequação do espaço e nas propostas de novos usos do patrimônio cultural [...]” (RAMOS, 2013, p. 383).

Para além desses aspectos, também se destacam as tradições locais – cuja ênfase se pauta nos aspectos da religiosidade católica, ainda muito forte no município, ofuscando as demais tradições religiosas e culturais –, como também o distanciamento histórico de origem colonial (casa grande e senzala), que ainda demarca o território de Penedo, dificultando a inserção e o entrelaçamento dessas culturas, em muitos espaços. Essa é apenas uma percepção, obtida no nosso convívio na cidade, desde 2018, e depois com fixação de residência no segundo semestre de 2019. As demarcações não estão postas literalmente, mas são sutilmente percebidas e tacitamente acordadas entre os seus cidadãos.

Sabendo-se da importância da educação nessa necessária revisão histórica e entrelaçamento de toda a riqueza do patrimônio cultural de Penedo (histórico, material, imaterial e natural), é que o Programa de Pesquisa e Extensão **A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres da comunidade penedense e eborense** se insere na perspectiva de propor uma aproximação entre a Educação Infantil, a cidade e o seu patrimônio cultural, articulando os saberes e fazeres locais com a cultura escolar que tenha por base a memória e a valorização da cultura local. Inicialmente, como atividade de toda a equipe técnica envolvida no Programa, foi realizado um diagnóstico tanto no âmbito do patrimônio cultural quanto no âmbito da caracterização da Rede de Educação Municipal de Educação Infantil.

A equipe responsável por realizar o mapeamento relacionado ao patrimônio cultural da cidade analisou os edifícios patrimoniais, para compreender seu potencial para uso infantil permanente ou apenas de visita, para formação continuada e também como local de manifestações artísticas. Para além do patrimônio material, também foi realizado um mapeamento inicial do potencial artístico da cidade, saberes locais e práticas culturais que poderiam estabelecer uma interpelação com a rede pública municipal de Educação Infantil. O levantamento concluiu que:

[...] quanto ao patrimônio material, observamos que os prédios e espaços públicos estão bem cuidados e cumprem suas funções no que se refere à preservação histórica e ao turismo cultural. Porém, parece haver uma incompreensão por parte dos moradores sobre a importância desse patrimônio, devido, parece-nos, aos usos restritos dos mesmos. Vários

edifícios e espaços públicos poderiam receber atividades artísticas e de difusão, e também poderiam receber ambientações para o uso infantil. Se, por um lado, os espaços patrimoniais podem ser potencializados para receber o público infantil, por outro, acreditamos que os artistas locais possuem capacitação para levar seus saberes e fazeres para dentro das escolas de Educação Infantil, seja através de encontros formativos com as crianças, professores e gestores, seja com a apresentação e demonstração de suas obras (HADDAD et al., 2019, p. 645).

Paralelamente a esse mapeamento, também realizamos com outros pesquisadores da equipe, num trabalho conjunto, um diagnóstico da rede pública municipal de Educação Infantil de Penedo, cabendo-nos, especificamente, a análise das questões referentes à temática da tese: a relação da criança com a cidade e o patrimônio cultural de Penedo. Os resultados são apresentados no tópico a seguir.

6.1 A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PENEDO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS QUE ENVOLVEM A TEMÁTICA DA RELAÇÃO CRIANÇA, CIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL

Para oferecer um panorama de como ocorre a relação da Educação Infantil municipal em Penedo com os diversos espaços ligados ao patrimônio cultural na cidade, a análise das questões se apresenta dividida em três blocos: Relação da criança e dos profissionais da rede pública municipal da Educação Infantil de Penedo com o entorno da instituição; Relação das crianças e dos profissionais da rede pública municipal da Educação Infantil com o patrimônio material da cidade de Penedo; e a Relação das crianças e dos profissionais da rede pública municipal da Educação Infantil com o patrimônio imaterial de Penedo, sob o olhar dos profissionais da Educação Infantil de Penedo. Participaram da pesquisa 26 coordenadores e servidores de apoio pedagógico, 105 professoras e 59 auxiliares, totalizando 190 participantes.

No primeiro bloco, **Relação da criança e dos profissionais da rede pública municipal da Educação Infantil de Penedo com o entorno da instituição**, em resposta à primeira questão a esse respeito: *Se há espaços próximos à instituição de Educação Infantil que poderiam ser visitados pelas crianças*, os dados apontam posições diferenciadas entre os profissionais respondentes da pesquisa. Enquanto 65,7% dos professores responderam que não há espaços próximos das instituições que podem ser visitados pelas crianças, 50% dos coordenadores e auxiliares afirmaram que esses espaços existem.

Nas conversas informais com os coordenadores pedagógicos foi possível constatar que existem locais identificados por eles, mas que realmente não há práticas de aproximação e acesso a

esses locais, com raras exceções. Por meio da análise dos planejamentos semestrais e diários das professoras verificou-se que não há, com raras exceções, práticas sistematizadas que incluam passeios, visitas e parcerias com os espaços do entorno da instituição. Isso pode ser constatado também com a resposta à questão *se os profissionais costumam levar as crianças aos locais próximos da instituição*. A soma das respostas dos profissionais que afirmaram **não** sair com as crianças para espaços próximos da instituição e aqueles que não responderam chega a 72,4% da totalidade dos participantes da pesquisa.

Esse mesmo resultado pode ser verificado nas respostas dadas pelos coordenadores e pelas professoras à pergunta *quais os locais próximos da instituição que elas costumam levar as crianças*, da totalidade dos participantes 23,1% responderam a essa questão. Esse quantitativo mínimo de respostas confirma que as crianças saem pouco das instituições para os locais mais próximos, dado que na análise dessas respostas apenas 6,3% referem-se a locais próximos fora da instituição. Os locais indicados são descritos no Quadro 6.

Quadro 6 – Respostas dos coordenadores pedagógicos e das professoras sobre locais próximos da instituição que costumam levar às crianças

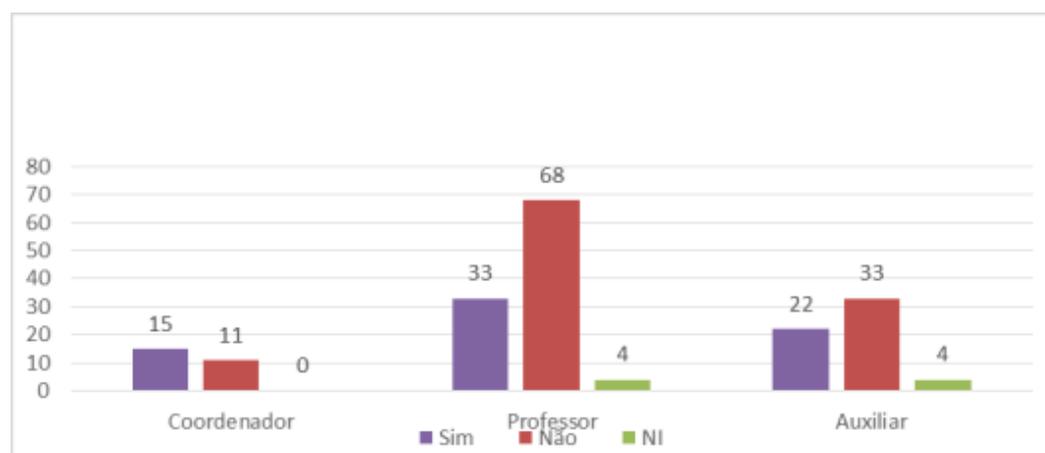
COORDENADORES	PROFESSORAS
Horta da Semed	Centro religioso no qual são realizadas as comemorações e festas escolares
Praça Clementino do Monte ao lado da instituição	Centro histórico e hortas de outras escolas
Parquinho	Não existe esse lugar
Nos pontos turísticos da cidade	Praça, campo de futebol improvisado
Na margem do rio, conscientizando sobre a preservação	Pátio da creche
Praça, igreja, centro comercial	Parque da creche
Centro histórico, parques e outros	A rua
Passeio pela comunidade	Museu; Igreja
Casa de farinha elétrica	O Alpendre
Campinho improvisado	Centro comunitário
Quadra próxima da escola	Praça, igreja, mercado público
Pontos turísticos da cidade	Na beira do rio, com o pessoal do Ibama-IMA
	Apenas um campo de futebol

	Pátio da escola
	Ao ar livre, dentro da instituição: no cajuero, nosso local de trabalho, leitura, brincadeiras lúdicas e observar a natureza com muita autonomia
	Campo de futebol
	Sala de vídeo da instituição
	Quadra esportiva
	Centro religioso no qual são realizadas as comemorações e festas escolares

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No segundo bloco, “**Relação das crianças e dos profissionais da rede pública municipal de Educação Infantil com os espaços públicos e com o patrimônio material da cidade de Penedo**”, as três categorias profissionais foram questionadas com a seguinte pergunta: *Você, junto com crianças, em horário de atividades na instituição de Educação Infantil, costuma fazer visitas ou frequentar, na cidade, espaços públicos, praças, centro histórico ou outros locais mais afastados da instituição? Se sim, em qual periodicidade? Indique esses lugares.* Surpreendentemente, mais da metade dos coordenadores afirma costumar fazer visitas ou frequentar os locais apontados na questão, ao passo que professores e auxiliares, na sua maioria, afirmam o contrário, como se pode verificar no gráfico da Figura 89.

Figura 89 – Gráfico dos profissionais que afirmam fazer visitas ou frequentar, na cidade, espaços públicos, praças, centro histórico ou outros locais mais afastados da instituição com as crianças da educação infantil que frequentam a rede municipal de Penedo



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ainda se tratando das saídas para locais mais afastados da instituição, na cidade, quando perguntados a respeito da *periodicidade* dessa atividade, 57% dos coordenadores pedagógicos, 40% das professoras e 38,9% das auxiliares responderam a essa questão com bastante diversidade de respostas. Os coordenadores pedagógicos apontam que a maioria das saídas ocorre semestralmente, as professoras indicam que a maioria das saídas ocorre anualmente e as auxiliares indicam que essas saídas ocorrem bimestralmente.

Com base nas respostas ao questionário e nas análises do planejamento das professoras, pôde-se perceber que a frequência de atividades voltadas para as saídas das crianças em espaços públicos e no centro histórico da cidade é baixa e ocorre em períodos demarcados, semestralmente. Na análise das questões abertas, identificou-se que essas saídas ocorrem em datas comemorativas, no aniversário da cidade ou quando da realização de algum projeto desenvolvido na escola, no qual se incluía a visita coletiva a locais tradicionais e turísticos da cidade.

Ainda nessa mesma questão, foi solicitado aos profissionais que indicassem os lugares que as crianças costumavam visitar ou frequentar, em locais afastados da instituição, no espaço público da cidade ou no centro histórico. Responderam à questão: 61,5% dos coordenadores, 29,5% das professoras e 33,8% dos auxiliares. Dessas respostas, 29 diferentes locais e espaços foram apontados: 1 – *Horta da Semed*; 2 - *Museu*; 3- *Teatro*; 4- *Igrejas*; 5- *Casas antigas*; 6- *Pontos turísticos da cidade*; 7 – *Centro Histórico de Penedo*; 8 – *Praças*; 9 – *Casa de artesanato*; 10 – *Parques*; 11 – *Ruas da comunidade*; 12 – *Balneário*; 13 – *Casa de farinha*; 14 – *Campinho improvisado*; 15 – *Rio São Francisco*; 16 – *Rocheira*; 17 – *Sesi*; 18 – *Visita aos prédios*; 19 – *Hortaliças do nosso município*; 20 – *Espaços públicos*; 21 – *Lugares históricos*; 22 – *Convento*; 23 – *Igreja da Corrente*; 24 – *Prefeitura*; 25 – *Praça do canhão*; 26 – *Festival de cinema*; 27 – *Casa do Penedo*; 28 – *Casa do patrimônio*; e 29 – *Centro da cidade*.

Na questão seguinte, foi solicitado aos profissionais que respondessem: *Quais outros locais da cidade ou da instituição você conhece e que considera importante para visitas e desenvolvimento de atividades com as crianças?* Responderam à questão: 76,9% dos coordenadores, 57,1 % das professoras e 64,4% das auxiliares. Dessas respostas, 20 diferentes locais e espaços foram apontados: 1 – *Outras instituições, como as creches-modelos⁷¹, que já existem em nossa cidade*; 2 –

⁷¹ Possivelmente, referindo-se às instituições de Proinfância no Município. Para saber sobre esse programa no município, consultar: SIQUEIRA, Patrícia Gomes de. **O Proinfância em Penedo**: uma avaliação sobre a ressonância do programa na educação infantil do município. 2019. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

Pátio; 3 – Jardins; 4 – Parque de diversões; 5 – Mercado de artesanato; 6 – Orla; 7 – Praça recreativa; 8 – Aula de computação; 9 – Centro de lazer; 10 – Conhecer a cidade num todo; 11 – Reservas ecológicas; 12 – As praças de alguns bairros; 13 – Igreja São Gonçalo e da nossa Senhora dos Anjos; 14 – Quadras poliesportivas; 15 – As belezas naturais; 16 – Pátio, brinquedoteca, sala de vídeo; 17 – As comunidades quilombolas; 18 – Bairros da cidade; 19 – Orla do rio; e 20 – Coreto.

Ressaltam-se, entre as respostas dadas, duas afirmações: *“Outras instituições, como as creches-modelos, que já existem em nossa cidade”*; e a resposta trazida por uma professora, que diz: *“Com mais frequência os citados anteriormente e outras instituições que atendam crianças com a mesma faixa etária”*, mostrando que há, nesses dois apontamentos algum desejo latente para maior integração das instituições da rede, no sentido de promover a troca de saberes entre os profissionais integrantes de diferentes espaços e entre as próprias crianças do município. Outra resposta apontada, que também faz referência a essa necessidade de troca de experiência mais local, no sentido de territórios educativos, diz respeito à proposta de visita *“às comunidades Quilombolas”*, mostrando, por parte desse profissional, a valorização do conhecimento histórico do território das suas crianças.

Evidenciou-se que, em uma das respostas que se repetiam, referindo-se aos lugares históricos da cidade, uma auxiliar aponta o centro histórico da cidade como um dos lugares a serem frequentados pelas crianças, entretanto, acrescentou: *“As crianças que trabalho não tem como levar, pois são muito pequenas”*, demonstrando uma preocupação quanto à autonomia e à segurança das crianças para a realização dessa atividade. Nesse sentido, foi perguntado aos participantes da pesquisa: *Quanto às saídas das crianças da instituição para localidades mais afastadas na cidade, o que facilita que essa ação aconteça? E o que dificulta?* As respostas dadas são apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Facilidades e dificuldades apontadas para a realização das saídas das crianças para locais mais afastados da instituição

FACILIDADES	DIFICULDADES
Transporte Escolar (ônibus escolar)	Falta de transporte
Parceria com a Semed	A comunicação entre instituição e família
Apoio de colaboradores (auxiliares e monitores)	Condições de acesso (estradas, distância etc.)
Apoio da direção da escola	Falta de uma equipe de logística; Relação quantidade de adulto-crianças
Interesse das professoras	A não parceria com a Semed
Apoio das famílias	Pouca idade das crianças; comportamento;

	segurança
Não existe essa facilidade. As crianças terminam ficando limitadas apenas à instituição.	O tempo; horários
Planejamento	Não há dificuldade
O envolvimento das crianças	Falta de boa vontade para sair com as crianças
Devido à comunidade ser pequena e todos do povoado se conhecerem	Segurança com o transporte por causa da estrada de barro
Parceria com a Prefeitura	Lanches apropriados para o passeio
Comunicação com os coordenadores pedagógicos	
Condições financeiras	
Alimentação	
Não sei responder	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As respostas dos profissionais indicam várias reflexões a serem feitas a respeito das facilidades a serem mantidas ou preservadas e das dificuldades a serem enfrentadas durante a realização das saídas com as crianças para locais mais afastados da instituição educativa. Entretanto, é possível perceber que, na grande maioria das respostas entre as três categorias dos profissionais, o transporte foi apontado tanto como um facilitador quanto um limitador para a realização das saídas das crianças para espaços públicos na cidade mais afastados da instituição. Outro implicador que dificulta as saídas é o difícil deslocamento nas estradas, esse fato se deve ao grande número de escolas que têm turmas de Educação Infantil no campo. Ao passo que essas têm acesso ao transporte escolar que podem ser disponibilizados para as saídas das crianças, elas também possuem limitações devido ao estado das estradas, em alguns períodos mais chuvosos.

Outro fator relevante que aparece nas respostas diz respeito à melhoria da comunicação entre a instituição e a família. Nesse sentido, é preciso um investimento de ambas as partes para que a troca de experiências se torne uma constante, e que as famílias possam participar ativamente das ações promovidas pela instituição. Acreditamos que as saídas das crianças da instituição é uma excelente oportunidade para aproximar as famílias das atividades propostas, à medida que elas podem contribuir com os seus saberes locais e culturais, envolvendo-se e colaborando para o êxito dessas saídas.

Outro destaque, ainda para essa questão, diz respeito à pouca idade das crianças, apontada como uma dificuldade para as saídas. Concordamos que para longas distâncias as crianças até 2 anos

precisam de uma logística que implica a participação de mais pessoas e, por vezes, de seus familiares, mas isso não deve ser um empecilho para realizar saídas com as crianças em razão do “comportamento” ou da pouca idade delas. Caso não possam ir para distâncias longas, o entorno da instituição poderá ser explorado pouco a pouco, para que em distâncias maiores elas já estejam mais adaptadas. Com crianças muito pequenas, é preciso garantir ainda mais o apoio e a contribuição da família para as saídas e visitas realizadas.

Ainda sobre as saídas e visitas das crianças aos espaços públicos de Penedo como também da relação das crianças com o patrimônio da sua cidade, foi perguntado aos profissionais: *Você já realizou algum trabalho específico na escola com as crianças da Educação Infantil, com relação à cidade de Penedo e sua condição de Patrimônio Histórico Nacional tombado pelo IPHAN?* Das respostas das três categorias profissionais, a maioria dos coordenadores que responderam a essa questão afirma já ter realizado um trabalho na instituição com essa temática, entretanto, a maioria dos professores e auxiliares afirma não ter realizado atividades com essa temática, como mostram os dados da Tabela 1.

Tabela 1 – Profissionais que afirmam já terem realizado algum trabalho específico sobre a condição de Penedo como Patrimônio Histórico na instituição de Educação Infantil

	Coordenadores		Professoras		Auxiliares	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
SIM	18	69,3	45	42,9	16	27,1
NÃO	7	26,9	55	52,4	35	59,3
Não informaram	1	3,8	5	4,7	8	13,6
Total	26	100	105	100	59	100

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Para complementar essa questão, foi solicitado ainda que, caso já tivessem trabalhado a temática supracitada na instituição com as crianças da Educação Infantil, descrevessem essa atividade. Para essa questão, responderam 69,2% dos coordenadores; 45,7% das professoras e 22% das auxiliares. Dessas respostas, 30 atividades distintas foram indicadas, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 – Atividades descritas pelos profissionais da Educação Infantil Municipal de Penedo realizadas com as crianças a respeito do Patrimônio Histórico e Cultural da cidade

ATIVIDADES DESCRITAS

1	No aniversário da cidade, contando a sua história e seus pontos turísticos, por meio de fotos, vídeos e músicas
2	Aula de campo no centro histórico de Penedo
3	Visitas aos pontos turísticos
4	Falar sobre a chegada dos portugueses à cidade
5	Cartazes ilustrativos
6	Projeto Aniversário da Cidade
7	Visita ao centro histórico e às igrejas da cidade
8	Na data alusiva ao aniversário da cidade, em sala, as crianças apreciaram fotos e a contação da história sobre a cidade
9	Apresentação de nossa cidade por meio de vídeos, conversa informal e confecções de cartazes com alguns pontos turísticos da cidade

Continua

Quadro 8 – Atividades descritas pelos profissionais da Educação Infantil Municipal de Penedo realizadas com as crianças a respeito do Patrimônio Histórico e Cultural da cidade

Conclusão

ATIVIDADES DESCRITAS	
10	Trabalhei a importância da conservação dos pontos históricos, música sobre a cidade e os pontos históricos, o antes e o depois das suas mudanças
11	Projeto Penedo e sua história
12	Fomos só ao museu e outra vez fomos assistir a um filme da Índia em um ônibus
13	Trabalho [sobre] as igrejas, depois que a gente vai
14	Em sala de aula, com vídeos e fotografias
15	Trabalho com figuras ilustres, aniversário da cidade, acervo histórico e cultural
16	No dia do aniversário da cidade, fomos visitar alguns pontos turísticos de nossa cidade
17	Trabalhos de pintura de alguns monumentos da cidade
18	Visitas in loco ao centro histórico
19	Cartazes, peças teatrais
20	Por meio de fotos e reportagens
21	Trabalho os pontos turísticos e o Rio São Francisco
22	Na semana do aniversário de Penedo: fotografias de pontos turísticos para o mural, bandeira de Penedo, hino de Penedo etc.
23	Demonstração de painéis com fotos da cidade e orientação sobre sua preservação e conservação
24	Já levei as crianças para a frente de uma rocha, a fim de explicar a origem do nome Penedo e sua fundação

25	Na própria escola, com aulas expositivas e trabalhos realizados pelas crianças
26	Projeto Encantos de Penedo
27	Foi feito um trabalho interno, com atividades em forma de vídeo e fotografia
28	Um passeio ao artesanato de Penedo
29	Projeto: Conhecendo Minha Cidade , voltado para a Educação Infantil, trouxe uma perspectiva inovadora e de relevante contribuição
30	As danças folclóricas da nossa cidade, como exemplo, o pastoril

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dessas atividades realizadas, destacou-se, em primeiro lugar, a resposta 29, que trata do Projeto denominado **Conhecendo Minha Cidade**, que foi citado 24 vezes entre as respostas dos 74 profissionais que responderam à questão. Esse projeto foi construído pela técnica da Semed e destinado às escolas da zona rural, e foi desenvolvido no primeiro semestre de 2019.

Durante nossas visitas in loco nas instituições de Penedo, encontramos várias referências ao alusivo projeto, inclusive, uma das professoras do campo nos apresentou uma música de sua autoria, que estava trabalhando com as crianças. Ela fez uma paródia da música “*Cidade Maravilhosa*”⁷², marchinha carnavalesca de 1934, que retrata a cidade do Rio de Janeiro, Brasil, adaptando a letra para referir-se à cidade de Penedo. A professora solicitou, na nossa presença, que as crianças cantassem a música, mas elas se mostraram pouco empolgadas para a realização dessa atividade. O fato se passou em uma das escolas do campo.

Em outra escola, havia um cartaz exposto com as fotografias dos principais pontos turísticos de Penedo e, junto a esses, também a fotografia da secretária municipal de Educação e a do prefeito da cidade. Estávamos contemplando o cartaz, quando uma criança de aproximadamente 5 anos se aproximou e começou a falar os nomes dos pontos turísticos da cidade, apontando-os no cartaz; ao chegar às fotografias da secretária municipal de Educação e do prefeito, ela disse o nome dos dois. Ao perguntar-lhe se conhecia esses lugares, ela me disse que eles ainda iriam conhecer.

Além desses episódios mais diretos da realização desse Projeto nas escolas do campo, encontramos em outros grupos de Educação Infantil das escolas visitadas: fotografias, cartazes e atividades xerocopiadas, referentes à cidade, realizadas pelas crianças com direta intervenção das professoras, expostos nas paredes das salas como ilustram as imagens da Figura 90.

⁷² Para mais informações, ver: <<https://immub.org/noticias/cidade-maravilhosa-a-saga-da-marchinha-que-virou-hino>>.

Figura 90 – Cartazes e murais sobre a cidade de Penedo encontrados nas creches e turmas de Educação Infantil, nas escolas visitadas



Fonte: Acervo da autora (2019)

Para além desses cartazes expostos e atividades xerocopiadas sobre Penedo, fomos informadas por uma das coordenadoras, em visita in loco a uma das creches, que ali já havia sido realizado um projeto chamado “Encantos de Penedo”, em parceria com os alunos do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), campus de Penedo, para as crianças da Educação Infantil até o 5.º ano, no ano de 2015. Na ocasião, realizaram visitas aos pontos turísticos de Penedo.

Dessa maneira, segundo os dados coletados foi possível perceber que a grade maioria das ações e atividades descritas pelos profissionais e constatadas em relação à cidade de Penedo gira em torno de projetos ou atividades esporádicas de visitação aos pontos turísticos, com o entendimento do patrimônio material apenas para uso contemplativo, com pouca intervenção, ocupação e participação das crianças. Com relação ao patrimônio natural e de prevalente relevância no município banhado pelo rio São Francisco, não foram identificados trabalhos voltados para essa temática; e na resposta à questão relativa às ações desenvolvidas sobre a cidade de Penedo com as crianças, o rio São Francisco e as atividades relacionadas a esse patrimônio natural foram referenciados apenas 2 vezes, no total de 74 respostas.

No terceiro bloco – Relação das crianças e dos profissionais da rede pública de Educação Infantil com o patrimônio imaterial de Penedo –, foram verificadas poucas práticas a esse respeito. Como se pode constatar no Quadro 8, apontado acima, aparece apenas uma resposta relacionada às atividades referentes ao patrimônio imaterial, quando uma profissional aponta, na resposta 30: “As danças folclóricas da nossa cidade, como exemplo, o pastoril”. Além dos dados do questionário, nas visitas às instituições foram encontradas apenas 2 referências a respeito do trabalho voltado para o patrimônio imaterial, o que corrobora os dados do questionário, quando é perguntado aos profissionais: *As manifestações culturais e artísticas (guerreiro, coco de roda etc.) do repertório de Penedo são incorporadas no seu planejamento com as crianças?* Como resposta, 61,5% das coordenadoras, 51,4% das professoras e 59,3 das auxiliares afirmaram que **não** incluem no seu planejamento com as crianças atividades referentes ao patrimônio imaterial de Penedo e suas manifestações culturais, como apontam os dados da Tabela 2.

Tabelas 2 – Profissionais da Educação Infantil do município de Penedo que afirmam incluir temas do patrimônio imaterial de Penedo no seu planejamento com e para as crianças

	Coordenadores		Professoras		Auxiliares	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
SIM	10	38,5	42	40	14	23,7
NÃO	16	61,5	54	51,4	35	59,3
Não informaram		–	9	8,6	10	17
Total	26	100	105	100	59	100

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

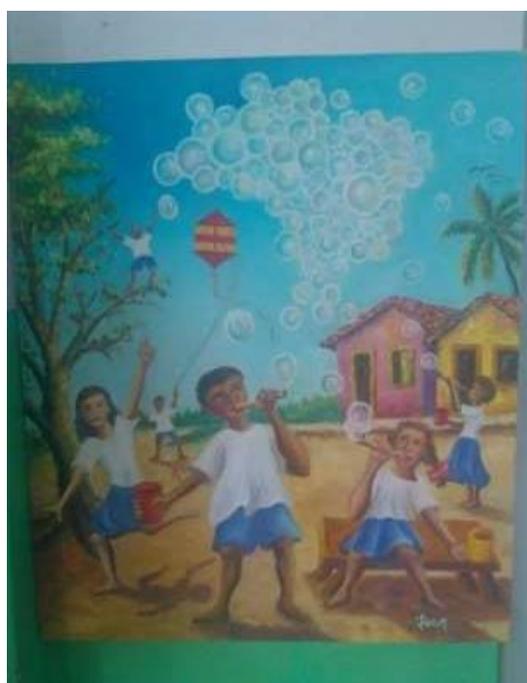
Na entrevista realizada com a técnica responsável pela Educação Infantil municipal de Penedo, quando questionada a respeito de trabalhos anteriores que envolveram o patrimônio imaterial, ela ressaltou que, desde 2017, quando assumiu essa função na Semed, vem trabalhando com projetos lançados para todas as escolas. Além do Projeto **Conhecendo Nossa Cidade**, já referido no tópico anterior e que se ateve ao “conhecimento” do patrimônio material, a técnica relatou que, em 2017, também elaborou um projeto para toda a rede pública municipal de Educação Infantil, voltado ao patrimônio imaterial da cidade de Penedo:

O nome do projeto era **Um Ilustre Conhecido**. A proposta era que eles encontrassem, descobrissem na comunidade alguém que tivesse uma representatividade. Podia ser o líder comunitário, podia ser alguém que tivesse uma vendinha e todo mundo conhecesse, podia ser alguém que soubesse cantar, que soubesse tocar violão ou qualquer pessoa de Penedo, essa era a proposta. E que eles pudessem, a escola pudesse levar as crianças para conhecer essa pessoa, para conhecer esse trabalho dessa

pessoa, e levasse essa pessoa até a escola também. E aí algumas escolas fizeram, desenvolveram do jeito delas, porque isso era só uma proposta, e teve trabalhos muito bons, saíram daí trabalhos muito bons (Entrevista concedida pela técnica municipal de Educação Infantil da Semed Penedo; acervo da autora, dezembro, 2019).

Nas nossas visitas in loco às instituições de educação infantil, constatamos frutos da realização desse projeto. Em um desses estabelecimentos a diretora nos informou que, em 2017, foi realizado um trabalho com as crianças e um artista plástico da cidade. Nesse projeto, o artista foi à instituição e as crianças também visitaram o seu ateliê, que fica no centro histórico, conheceram sua vida e, em retribuição a essa troca de experiências entre o artista e as crianças, o pintor penedense presenteou a instituição com um quadro de sua autoria, que fica orgulhosamente exposto na entrada da creche.

Figura 91 – Quadro do artista plástico Joan Barros doado a uma instituição municipal de Educação Infantil de Penedo



Fonte: Acervo da autora (2019).

Ainda a respeito às atividades realizadas sobre *as manifestações culturais e artísticas (guerreiro, coco de roda etc.) do repertório de Penedo são incorporadas no seu planejamento com as crianças*, foi solicitado aos profissionais participantes da pesquisa: *Se sim, descreva algumas que já foram realizadas*. Do total de participantes, apenas 28,9% responderam a essa questão. As respostas foram vagas, não explicitando exatamente de que forma realizaram essas atividades, apenas citam

danças, algumas ligadas a datas comemorativas, como a de São João, ou nomes de folguedos. Dessas respostas, 19 tipos de atividades foram descritas: 1 – *Quermesse cultural, quadrilha junina*; 2 – *Coco de roda*; 3 – *Apenas em datas comemorativas*; 4 – *Apresentação do grupo de capoeira, peças teatrais*; 5 – *Comemorando o dia do Folclore*; 6 – *Danças*; 7 – *Samba de roda*; 8 – *Dança de roda*; 9 – *Pastoril*; 10 – *Carnaval*; 11 – *Artistas históricos de Penedo*; 12 – *Guerreiro*; 13 – *Desfiles*; 14 – *Cantigas de roda*; 15 – *Danças folclóricas, cirandas, entre outras*; 16 – *Como trabalhamos com um calendário escolar e com as datas comemorativas, procuro sempre incluir as manifestações culturais e artísticas que acontecem na minha cidade, como: carnaval, festas juninas, aniversário da cidade*; 17 – *Trabalho com cerâmica, apresentação junina, dia das mães, dia dos pais, folclore*; e 18 – *Dança com caracterização das crianças*.

Destaca-se a resposta 16: *Como trabalhamos com um calendário escolar e com as datas comemorativas, procuro sempre incluir as manifestações culturais e artísticas que acontecem na minha cidade, como: carnaval, festas juninas, aniversário da cidade*, pois foi possível constatar, nas nossas visitas às instituições, a predominância, na maioria das escolas, do trabalho voltado para as datas comemorativas. Dessa forma, as manifestações culturais e artísticas, muitas vezes, ficam atreladas aos momentos do calendário destinado para tais datas; se verificou na resposta 17, trazem o Carnaval, Dia das Mães, São João, Dia dos Pais e Folclore.

As respostas também revelam uma não aproximação dos profissionais da Educação Infantil da cultura local e suas manifestações populares, o que, evidentemente, se reflete na sua ação pedagógica voltada para crianças. Convém lembrar que a Lei 12.796/2013, no artigo 26, prevê que os currículos da educação básica tenham uma parte diversificada em complementação à uma base nacional comum.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Na prática, os profissionais da educação básica precisam sentir-se pertencentes, ser conhecedores(as) de sua história e de sua identidade cultural; para além disso, é preciso sentir, vivenciar práticas que sensibilizem os profissionais da educação infantil e de outras etapas para a importância da imersão na cultura quando nos colocamos na pretensa ação de educar. A educação que, por vezes, queremos transmitir para nossas crianças não se aproxima da cultura onde vivem. É preciso aproximar educação e cultura, respeitando as diferentes infâncias e os seus modos de ser e estar no mundo das crianças, no caso específico, o ser e estar da criança em Penedo, buscando as

suas raízes, saber quais são as suas necessidades reais e quais os elementos culturais que os constituíram e os constituem.

Para viver essa experiência de imersão na cultura, de vivenciar e cultivar esse “estar devagar” com as crianças, acreditamos que os profissionais da educação também devem desenvolver suas experiências estéticas, recuperar memórias e também sentir, entender que os elementos culturais são também formadores e necessários para a garantia de vivências de múltiplas experiências que possibilitarão o desenvolvimento das crianças em diversas linguagens.

Nesse sentido, a última questão dirigida aos profissionais foi: *Você já participou, ou participa, de alguma atividade artística ou cultural na cidade de Penedo ou em outro local?* Dos 190 profissionais participantes da pesquisa, apenas 9 apontaram que participam ou já participaram de alguma atividade artística ou cultural, dentre as quais foram obtidas as seguintes respostas: 1 – *Festival de teatro de Penedo*; 2 – *Convidada, assistindo*; 3 – *Nas festas dos bairros com minha participação e louvando em show de calouro*; 4 – *Já participei, (oficina) no Bairro Quilombola (oiteiro)*; 5 – *Sou atriz de um grupo local, a Cia Penedense de Teatro*; 6 – *Vou ao teatro*; 7 – *Na escola, sou professora e fundadora do grupo As Quilombolinhas (Samba de roda)*; 8 – *Assistindo às manifestações artísticas da cidade*; 9 – *Visito as manifestações no aniversário de Penedo, no centro histórico*.

Dentre as respostas pode-se constatar que só 2 profissionais apontaram uma ligação direta com companhias ou grupos culturais atualmente em atividade. Os outros profissionais que responderam às questões visitam, apreciam ou participam de manifestações artísticas e culturais na cidade.

Apesar de serem pouquíssimos profissionais que se declararam estar implicados ativamente com o fazer artístico e cultural, percebeu-se um grande potencial nas respostas dadas à última questão, referente *ao interesse em participar de ou desenvolver algum Projeto com a temática Criança e Cidade – manifestações culturais e artísticas da cidade de Penedo*. Dos 190 participantes, 69 respostas indicaram o desejo de desenvolver algum tipo de projeto nesse sentido. Portanto, existe um grande potencial a ser lapidado, trabalhado, ouvido e sensibilizado para uma aproximação entre CCP_EI.

Conclui-se, dessa maneira, que as crianças, na maioria das instituições, saem com pouca frequência da escola para realização de visitas, passeios e explorações da cidade. As atividades relacionadas a esses encontros com a cidade histórica ou com o entorno estão vinculadas às ações realizadas em datas comemorativas ou por meio de projetos coletivos para toda a rede pública municipal de educação infantil, com foco maior no patrimônio material. Foram encontradas poucas

referências às práticas pedagógicas voltadas para o patrimônio imaterial e manifestações artísticas e culturais locais, como também poucas práticas que vinculem as crianças com espaços e vivências nos lugares próximos das instituições. Evidenciou-se também, que quase toda a totalidade dos profissionais da educação infantil não realiza nenhum tipo de atividade cultural ou artística na sua vida pessoal, contudo, esses se mostraram interessados em potencializar suas vivências por meio de projetos que intercambiem a Educação e a Cultura.

6.2 “*QUE NÓS POSSAMOS SER MURALHAS*”: AS POTENCIALIDADES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E CULTURAL COMO UM PROCESSO DE REFLEXÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA EXPERIÊNCIA DE ALTERIDADE

O Programa de Pesquisa e Extensão: **A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres da comunidade penedense e eborense** tem como um dos objetivos fomentar a formação dos professores, tendo em vista a emancipação desses profissionais como mobilizadores de um projeto pessoal, educativo, cultural e, conseqüentemente, social. Dessa maneira, proporcionar a realização desse intercâmbio significou promover uma imersão em outro contexto cultural e social de maneira empírica, que implicasse o desvelamento do olhar das professoras para seus próprios contextos e potencialidades locais, a partir do processo de alteridade, possibilitando-lhes visualizar mais possibilidades e maneiras diferentes de atuação voltada para as crianças, para a cidade e promovendo a valorização da cultura e do patrimônio.

Nesta seção, será descrito como ocorreu o Programa de Residência Pedagógica e Cultural (PRPC); também será analisado o modo como as professoras viveram o programa e os subsídios para a identificação de elementos balizadores que envolvam a relação da CCP_EI.

A realização desse Programa foi inspirada em um projeto já realizado em outro município brasileiro, pela professora Lenira Haddad, no início dos anos 2000, na cidade de Ubatuba, São Paulo, em que os profissionais da rede pública municipal de educação infantil, imbuídos de um processo de reestruturação das práticas existentes voltadas para a pedagogia ofertada às crianças, também participaram de um intercâmbio com os países Dinamarca e Itália.

Experiências de imersão no exterior, dentro da formação em serviço dos professores no Brasil, principalmente na modalidade da educação infantil, é algo quase inexistente, com poucas experiências e, quando ocorrem, na maioria das vezes se dão no âmbito das instituições privadas. Os programas que oferecem essas oportunidades de viagens para estudo, vinculados ao Ministério da Educação, são, em grande maioria, ofertados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (Capes), entretanto, é preciso que o professor seja um pesquisador de mestrado ou doutorado, matriculado em alguma instituição brasileira e que submeta um projeto para avaliação – nesse caso, é ofertada bolsa integral para quem quer estudar fora.

Segundo Medeiros (2013), são poucas as redes de ensino públicas municipais no Brasil que oferecem incentivos e licenças para quem se interessa por ampliar seu conhecimento com pós-graduações e outros cursos feitos no exterior. Dessa maneira, pode-se afirmar que a realização do PRPC se constitui num diferencial na formação em serviço dos professores da rede municipal de educação infantil da cidade de Penedo, como também é uma oportunidade diferenciada para a busca da qualidade da educação infantil do município e, conseqüentemente, do Estado de Alagoas, pelo seu caráter de ineditismo.

Visitar outro país é conectar-se com outras realidades; se cresce culturalmente e, quando se pode aliar a experiência cultural com a vivência educacional, há uma potencialização do indivíduo como um todo, no pessoal e no profissional. Experiências com atividades práticas, imersão nas escolas e visitas a espaços culturais, vivenciadas na cidade de Évora, Portugal, permitiram às professoras “experienciar” e entender não apenas de maneira teórica, mas agindo e intervindo de maneira prática nos espaços das escolas e na cidade como um todo.

Na programação (ANEXO A e B) do PRPC, ambos os aspectos foram contemplados – educacional e cultural –, durante os 10 dias as 12 professoras da educação infantil de Penedo, no turno matutino fizeram uma imersão em algumas creches e jardins de infância de Évora, para acompanhamento de turmas de crianças entre 1 e 6 anos, durante duas semanas de trabalho, participando de todas as atividades desenvolvidas, essencialmente, nas saídas e ações realizadas nas ruas da cidade de Évora com as crianças; e no turno vespertino, participando em toda a programação de oficinas e visitas culturais organizadas pelas professoras responsáveis pelo projeto A criança, a cidade e o patrimônio em Évora. Os outros três participantes da equipe da Secretaria Municipal de Educação Infantil de Penedo visitaram algumas instituições, creches e jardins de infância e participaram de reuniões com diretores, coordenadores pedagógicos e com a vereadora da educação da cidade de Évora na Câmara Municipal. Além disso, acompanharam algumas saídas das crianças na/pela cidade. Elas também participaram de toda a programação de oficinas e visitas culturais.

6.2.1 Vivências da equipe técnica da Semed de Penedo, em Évora

A Residência Pedagógica e Cultural proporcionou à equipe técnica da Semed reuniões, entrevistas e visitas guiadas com os responsáveis das instituições que ofertam a educação infantil e

que são parceiras cooperantes da Universidade de Évora, como também encontros com a vereadora da Educação e o vereador de Cultura, na Câmara Municipal de Évora. Na oportunidade, foram apresentados todos os projetos educativos locais de Évora, de maneira pormenorizada, pelos membros da Equipe da Educação da Câmara de Évora, demonstrando como é o processo de articulação entre os projetos, as escolas e a comunidade. Foi apresentada também a condição de Évora como integrante da Associação Internacional de Cidades Educadoras e o projeto de candidatura da cidade à Capital Europeia da Cultura, em 2027.

Figura 92 – Vereadora da Educação da Câmara de Évora em reunião com a equipe técnica da Semed de Penedo



Fonte: Acervo do Projeto de Pesquisa e Extensão: A criança, a Cidade e o Patrimônio (2019).

No dia 30 de outubro de 2019, a equipe técnica fez uma visita ao Jardim de Infância Nossa Senhora da Piedade e foi recebida pela coordenadora da instituição, que mostrou todo o edifício, o qual se constitui em um casarão antigo, adaptado para o funcionamento do Jardim de infância, com grandes escadas e com toda a infraestrutura necessária para o recebimento de crianças. Durante a conversa, as técnicas da secretaria tiveram oportunidade de sanar todas as dúvidas com relação ao funcionamento da instituição e sua organização didático-pedagógica. Todas se mostraram bastante surpresas com o espaço físico e as adaptações possíveis, por se tratar de uma casa antiga. Inclusive, surgiram algumas ideias, durante a visita, de ocupação de alguns casarões em Penedo, para serem utilizados como espaços de educação infantil

Figura 93 – Reunião da equipe técnica da Semed, em visita a uma das instituições de educação de infância em Évora, Portugal



Fonte: Acervo do Projeto de Pesquisa e Extensão: A criança, a cidade e o Patrimônio (2019).

A equipe técnica também visitou, durante o período da Residência, mais duas creches e Jardins de Infância que estão localizados dentro do Centro histórico de Évora e que funcionam em casarões antigos: O Centro de Atividade Infantil (CAI) e o Centro Infantil Irene Lisboa. Em ambas as instituições a estrutura física dos espaços são adaptados de maneira organizada e planejada em casarões antigos. No CAI foi salientado que, pela limitação do espaço, já que a instituição funciona no primeiro andar de um casarão do centro histórico, é compensada com a utilização de vários espaços da cidade e da ocupação das ruas de Évora como uma extensão da própria instituição. Esse aspecto já foi referido na seção 3, no tópico 3.3.4.

A outra instituição visitada pela equipe técnica da Semed foi o Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira, uma escola pública que atende crianças da educação infantil ao ensino médio. Uma grande escola, localizada em um bairro mais afastado do centro histórico, a Malagueira. A equipe passou uma manhã na instituição, foi recebida pelo diretor e a uma professora do jardim de infância que conduziu o grupo em uma visita guiada, mostrando todos os espaços dessa escola. Essa visita se estabeleceu de uma maneira mais próxima, a partir das trocas de experiências de dificuldades burocráticas e de infraestruturas enfrentadas a respeito da administração dos espaços, nos dois países, como também de cumplicidade e compartilhamento de experiência no atendimento a uma demanda de crianças oriundas de famílias mais carentes.

A equipe da Semed também acompanhou uma saída com as crianças da educação infantil dessa instituição, com o objetivo de visitar a fonte d'água no bairro da Malagueira. Nessa saída, realizada a pé por todos os educadores e crianças de 3 a 6 anos, inclusive uma criança especial que foi levada em um carrinho de bebê, foi possível entender como os desafios fazem parte da proposta pedagógica de sair às ruas com as crianças. Elas atravessaram pontes, desceram escadas íngremes, enfim, percorreram as ruas do bairro, realizando o percurso de maneira desafiadora, junto com as educadoras.

As técnicas da secretaria se mostraram impressionadas com a autonomia e a segurança das crianças durante a caminhada até a fonte d'água, como também com o envolvimento e a disposição das educadoras na condução das atividades realizadas na rua. Em um dos depoimentos, uma das técnicas ressaltou: *A minha curiosidade era como funcionava tudo aqui [...]. Tirar as crianças de sala de aula... como elas fazem? Sem ter a preocupação da segurança... A naturalidade [...], demonstrando a sua inquietação em apropriar-se das ações realizadas e também a preocupação mais voltada para a provisão do que para a participação das crianças. Em uma entrevista realizada com uma das técnicas que participaram do PRPC ela se questiona:*

Porque é que a gente não muda o nosso olhar para a criança? E indo para lá, e vendo como isso acontecia de fato, porque uma coisa é o que a gente vê nos livros, uma coisa é a gente estudar a Teoria de Wallon, o Vygotsky, o Piaget, o que eles dizem, e a gente vai juntando aqui um pouquinho de um, um pouquinho de outro, e vai ficando aquela coisa na nossa cabeça: “como isso se processa na prática?” Mas quando a gente vê, aí é como se a gente, é como se tirasse uma cortina, a gente diz “caramba, é assim que acontece!” Então essa experiência enriqueceu muito o meu olhar para a criança, o meu olhar para a educação infantil, a forma de trabalho, como conduzir uma prática pedagógica. E o que eu posso dizer é que, assim, depois dessa viagem, meu olhar, ele amadureceu, eu consegui enxergar coisas que antes eu não enxergava (JOSEFA NUNES, entrevista concedida pela técnica municipal de educação infantil da Semed Penedo. Acervo da autora, dezembro, 2019).

Essa reflexão demonstra que ela foi atravessada pela experiência (Larrosa, 2014), que, ao perceber uma prática diferenciada da sua, mobilizou a sua percepção para outras possibilidades. As visitas às instituições, a interlocução com os atores envolvidos em projetos educativos na cidade e o acompanhamento das saídas das crianças contribuíram para ampliar a visão da equipe da Semed sobre um trabalho alicerçado por pedagogias participativas, que tenham as crianças como protagonistas e ativas – além da necessária parceria intra e extramuros escolares, na articulação de um trabalho que envolve a relação da CCP_EI.

6.2.2 Vivências das professoras nas creches e jardins de infância, em Évora

A vivência de duas semanas no dia a dia nas salas de atividades nas instituições com as crianças e educadoras foram essenciais para que as professoras penedenses compreendessem as práticas desenvolvidas a partir das pedagogias participativas adotadas e entendessem como ela está articulada às saídas com as crianças pela cidade.

As professoras participantes tiveram oportunidade de acompanhar todas as saídas oportunizadas no período do PRPC, como também acompanhar as práticas pedagógicas das turmas onde realizaram a imersão. As professoras foram distribuídas nas quatro instituições cooperantes.

Quadro 9 – Distribuição das professoras penedenses nas creches/jardins de infância de Évora

Creches/Jardins de Infância de Évora	Professoras Penedenses	Turmas/Idades
Centro de Atividade Infantil (CAI) (Crianças com idades heterogêneas na mesma turma)	Marinete Rodrigues	1 ano e meio a 2 anos
	Claudete Moreira	3 a 6 anos
Centro Infantil Irene Lisboa Crianças com idades heterogêneas na mesma turma)	Madalena Lisboa	3 a 6 anos
	Valdeci Pio	3 a 6 anos
	Maria Hélia Morais	3 a 6 anos
Jardim de Infância Nossa Senhora da Piedade (Crianças com idades homogêneas na mesma turma)	Marinita Silva	2 anos
	Maria Auxiliadora Santos	3 anos
	Lúcia Santos	4 anos
	Marta Santos	5 anos
	Maria Ferreira	5 anos
Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício (Crianças com idades heterogêneas na mesma turma)	Givonete Teixeira	3 a 6 anos
	Paula Oliveira	3 a 6 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As saídas das crianças na/pela cidade não são esporádicas; em algumas turmas elas fazem parte da rotina e se realizam toda semana e, em sua maioria, são decididas e discutidas com as crianças e vinculadas a algum projeto ou tema que esteja sendo estudado pelas crianças. Entretanto, ao andar, ao caminhar, várias aprendizagens não previstas ou planejadas acontecem no percurso.

Destacamos oito saídas, durante o PRPC, a que as professoras participantes se referiram nos seus relatórios e depoimentos, e as quais também tivemos oportunidade de acompanhar. Mas foram

feitas outras saídas nas 12 turmas envolvidas cooperantes; todas foram realizadas a pé pela cidade, conforme são relatadas a seguir.

No Centro de Atividade Infantil, a partir do projeto **Horta na Rua**, as crianças de uma turma de 3 a 6 anos saíram para plantar suculentas em um jardim público da cidade, onde a escola mantém um jardim, já que dentro da escola não há espaço, nem quintal e nem área para que possam ser cultivadas. As crianças cultivaram, por um tempo, as plantas nas salas e depois foram para a rua plantar, com o auxílio das educadoras. Outra saída também referente a essa instituição se refere ao projeto que se repete todos os anos, denominado **Diálogos de bebês com quadros no museu**, no qual as educadoras se organizam e, por vezes, também convidam os familiares para ajudar a sair com os carrinhos de bebês e levam as crianças de 1 a 2 anos ao Museu de Évora, como também a outros espaços culturais da cidade. Essa é uma saída que se realiza com frequência e proporciona uma interação dos bebês desde cedo com esses espaços, além de garantir a visibilidade e a participação das crianças bem pequenas pelo centro da cidade.

Figuras 94, 95 – Crianças plantando suculentas em um jardim no centro histórico de Évora; Bebês explorando o Museu de Évora



Fonte: Acervo do projeto A criança, a Cidade e o Patrimônio (2019).

No Centro Infantil Irene Lisboa, uma turma de 3 a 6 anos, que estava em correspondência com as crianças no Brasil, foi à rua tirar fotografias na/pela cidade, como parte de um projeto denominado **A cidade aos olhos de uma câmara fotográfica**, em que alguns dos registros seriam, posteriormente, enviados a Penedo, Brasil. A professora penedense Givonete Teixeira, que estava se correspondendo com as crianças dessa turma e no momento de estadia em Évora pôde encontrá-las, acompanhou essa saída e registrou, no seu relatório final do PRPC, uma descoberta a partir do olhar das crianças nas ruas de Évora: *“Era dia de sair à rua para fotografar cores. Acompanhei e descobri que elas têm seus próprios interesses e que, por muitas vezes, nossa condução não as leva ao nosso propósito, e sim à curiosidade delas”* (Relatório da professora Givonete Teixeira). A professora refere-

se ao interesse de uma criança, Júnior (4 anos), que com câmara na mão não se limitava a buscar apenas as cores solicitadas, mas a fotografar também a partir de seus próprios interesses.

Outra professora penedense, que também acompanhava esse grupo registrou:

[...] e isso foi além da minha imaginação, porque eu não podia esperar aquilo e quando a gente saiu na rua, eles foram lá fora tirar fotos de imagens coloridas e eles saíram nessa intenção... Teve momentos que a gente passou em frente à prefeitura (Câmara Municipal de Évora) aí um falou quero entrar aqui e a gente entrou [...] Relato da professora Valdeci Pio, 8/11/2019).

A surpresa ao ver que as crianças podiam adentrar os espaços considerados “formais”, “inadequados”, revela a necessária ampliação da visão de criança como cidadã, com direito à participação e à inserção em todos os espaços públicos da sociedade.

Outra saída oriunda dessa instituição com as crianças foi a ida a um tradicional ponto turístico em Évora, a Capela dos Ossos, e também a uma Exposição de presépios no museu da Igreja de São Francisco, no Centro Histórico de Évora. Essa turma, também de 3 a 6 anos, foi acompanhada pela professora penedense Maria Hélia Moraes, que registrou no seu relatório: *O programa me fez ver que existem sim outras possibilidades de trabalhar com as crianças, não só apenas em sala de aula, como também explorar nossa cidade durante o ano, não apenas em datas comemorativas [...]* (Relatório da professora Maria Hélia Moraes, 20/11/2019). Esse depoimento também demonstra uma ampliação da perspectiva apontada no diagnóstico pelas professoras de Penedo, que costumam fazer visitas aos espaços considerados patrimoniais ou históricos da cidade em momentos estanques, geralmente ligados às datas comemorativas.

As saídas que pudemos acompanhar com as professoras penedenses no Jardim de Infância Nossa Senhora da Piedade decorrem sobre dois aspectos de diálogo com a cidade. O primeiro diz respeito ao exercício da cidadania, e o segundo, da Arte. A primeira saída ocorreu a partir do projeto que estava sendo desenvolvido com crianças de uma turma de 5 anos, denominado **Mobilidade na cidade**. As crianças, em companhia das educadoras, saíram às ruas da cidade em busca de possíveis desajustes que dificultassem a fluência da mobilidade urbana dos pedestres, no centro da cidade ou outras situações que pudessem ser melhoradas, no que se refere à circulação dos cidadãos. Nessa saída, foram encontradas muitas situações, das quais se destacam três: uma carrinha (automóvel de cargas, van), encontrada sob a calçada e que impedia a passagem dos pedestres – a esse respeito uma criança exclamou: *“Se tiver muitas coisas na rua, será difícil a passagem”*. Havia um guarda próximo ao local, e a professora o chamou para que as crianças pudessem denunciar o ocorrido. Outro encontro foi a presença de restos de uma árvore com extensa raiz, em um local de passagem, ao lado da Igreja da Sé, o que foi questionado pelas educadoras sobre o que poderia ser feito

naquele espaço, para melhorar a circulação. Uma criança sugeriu que fosse construída uma fonte d'água para tornar o lugar mais bonito. Por último, destacamos a apreensão de uma das crianças sobre a cidade, apontando que era muito bom ter bancos nas ruas e praças para as pessoas sentarem, o que é uma realidade em Évora. À medida que as situações iam sendo percebidas, eram discutidas no grupo de crianças, quanto aos encaminhamentos que poderiam ser feitos ou como aquela situação era benéfica ou não para a mobilidade na cidade.

A outra saída, nessa mesma instituição, com três turmas de crianças de 3, 4 e 5 anos respectivamente, estava voltada para um diálogo com a arte integrada à cidade. As crianças saíram em busca de **Descobrir Caretas de Pedras**⁷³. A busca consistia em encontrar pelas ruas de Évora caretas de pedras espalhadas pela cidade e construídas por escultores locais. As crianças, em saídas posteriores, já haviam encontrado três, em locais diferentes da cidade, e naquela saída, realizada no dia 29 de outubro de 2019, encontraram mais duas. As Caretas de Pedras serviram depois de inspiração para outras construções nas oficinas de arte realizadas nas turmas pelas crianças, na respectiva instituição.

Figuras 96, 97 – Crianças em discussão sobre a raiz de uma árvore, ao lado da Igreja da Sé; Crianças encontrando uma Careta de Pedra nas ruas de Évora



Fonte: Acervo do Projeto de Pesquisa e Extensão: A criança, a Cidade e o Patrimônio (2019).

As duas últimas saídas que se destacaram ocorreram no **Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício**, uma grande escola pública de Évora e que fica em um bairro afastado do centro histórico.

A primeira saída está ligada a um projeto que estava sendo desenvolvido com as turmas do jardim de infância denominado **Água – Fontes e chafarizes na cidade de Évora**. A cidade de Évora

⁷³ Para ver mais: <<https://www.facebook.com/photo?fbid=2490311564390989&set=pcb.2490311984390947>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

ainda possui um aqueduto⁷⁴, bastante preservado, e várias fontes e chafarizes espalhados por toda a cidade. As crianças estavam em busca de conhecê-los, dentro de uma perspectiva da utilização desses monumentos como espaço de compartilhar e distribuir a água, como também no aspecto estético. Nas visitas a esses locais produziam desenhos a partir dos seus olhares a essas fontes e chafarizes.

No dia 30 de outubro de 2019, as professoras penedenses acompanharam essas saídas e, para além do momento específico do encontro com a fonte d'água, percorreram um longo caminho que, dentro de um bairro fora do centro histórico, apresentou outros desafios, por exemplo, atravessar pontes, descer e subir escadas íngremes, dentre outros.

A outra saída a destacar, também nessa instituição, se realizou no dia seguinte, 31 de outubro de 2019, e foi relatada pela professora Givonete Teixeira, que acompanhava o grupo:

O dia 31 trouxe uma surpresa marcante; enquanto em muitos lugares se comemora o Halloween, lá eles substituíram pelo “Pão por Deus”⁷⁵, uma tradição local que visa substituir a outra [referindo-se ao *Halloween*]. As crianças falaram no assunto a semana inteira e a educadora não desconsiderou. Levou-as fantasiadas pela rua para pedir, doces, bolachas e nozes, entoando uma musiquinha, quando o dono da casa atendia: A Senhora que está lá dentro/Sentada num banquinho/Faz favor de se levantar/ Para vir dar um tostãozinho. Esta casa cheira a broa/ Aqui mora gente boa/ esta casa cheira a vinho/ Aqui mora um santinho (Relatório da professora Givonete Teixeira, 25/11/2019).

Figuras 98, 99 – Crianças descendo escada íngreme no retorno da fonte d'água; Crianças percorrendo as vizinhanças da escola na tradição do “Pão por Deus”



Fonte: Acervo da autora (2019).

⁷⁴ Aqueduto é uma elevada estrutura de alvenaria constituída por uma ou mais ordens de arcadas superpostas e erguida para servir de suporte a um canal que se destina a conduzir a água sobre vale ou outra depressão do terreno.

⁷⁵ “Pão por Deus” é uma tradição portuguesa comemorada no dia 1.º de novembro, quando as crianças, entoando versos, saem pela vizinhança solicitando doces, biscoitos etc.

As duas saídas dessa última instituição remetem ao uso do patrimônio cultural, articulado aos saberes e fazeres locais e os interesses das crianças. A educadora, ao considerar a não comemoração do *Halloween*, aos moldes americanizados, substituindo por outra tradição, porém local, possibilita o olhar das crianças da referida data comemorativa em outra perspectiva voltada à cultura do lugar.

O modo como as crianças exploram o espaço público e o patrimônio cultural, no âmbito da educação infantil, foi um dos elementos que emergiram da análise dos depoimentos e relatórios das professoras.

O PRPC, contribuiu para eu perceber a necessidade da criança de explorar o meio em que ela vive, saindo da sala, indo conhecer outros ambientes como os arredores da escola, ruas, patrimônios históricos, espaços públicos, entre outros. Vivenciei, na prática, atividades educativas com as mesmas, que saíam às ruas da cidade de Évora com as educadoras para desenvolverem seus projetos, tendo como objeto de estudos os monumentos ou espaços públicos, valorizando assim seu espaço e sua cultura. Identifiquei desta forma que para valorizar é necessário conhecer, e nessas visitas educativas pude ver em Évora a semelhança que existe nas ruas e nos monumentos com a cidade de Penedo, mostrando que é possível explorar nossa cidade para as atividades educativas (Relatório da professora Claudete Moreira – 22/11/2019).

[...] a caminhada na cidade educativa, percebi o meu crescimento na prática pedagógica. Esse desenvolvimento refletiu no meu olhar pessoal para a cidade e suas riquezas culturais e no desempenho para conduzir o processo das vivências do cotidiano, respeitando as participações e opiniões das crianças [...] (Relatório da professora Valdeci Pio, 25/11/2019).

Os recortes de cada saída, apresentados aqui, fazem parte de projetos com outras ações realizadas, apenas foram trazidos para ilustrar como as crianças vivenciam a cidade de maneira contextualizada a partir de seus projetos. Nas apreensões trazidas pelas professoras penedenses é possível perceber uma ampliação para a alteridade das crianças e suas potencialidades, como também a cidade como um espaço a ser explorado.

6.2.3 Vivências nas oficinas, visitas e outras atividades culturais

A relação entre educação e cultura foi o cerne da programação do PRPC, entendendo que as vivências culturais, relacionadas à arte e suas questões estéticas, contribuem para a formação, primeiro do humano e depois do profissional, pois é impossível dissociar esses dois vieses a partir de uma formação ecológica do indivíduo. Aqui são descritas as mais relevantes.

Visita guiada ao Colégio Espírito Santo (Sede da Universidade de Évora)

Essa visita, que se realizou logo no segundo dia de estadia em Évora, foi um momento muito impactante para todas as professoras e técnicas. A arquitetura do Colégio Espírito Santo, grandiosa e imponente, remete há vários séculos da história de Portugal e fez refletir sobre os espaços e equipamentos que existem também na cidade de Penedo e que têm origem nessa história colonizadora que carregamos.

As paredes, colunas, azulejos, enfim, um patrimônio histórico que lá em Portugal é preservado e mantido em funcionamento, sendo usado para o funcionamento de uma Universidade, um centro de estudo. Tal constatação, in loco, proporcionou a ideia da utilização dos equipamentos históricos como algo vivaz, que precisa ser ocupado, revitalizado. No relatório final, escrito por uma das professoras, ela afirmou:

Évora é uma cidade histórica, belíssima, com uma variedade imensa de patrimônios culturais. Essa parte cultural da cidade me encantou e me impressionou pela boa preservação e pela valorização que a população tem com esses bens. A cultura realmente faz parte da vida em sociedade daquela população. Todos são ensinados desde cedo a ter a consciência de manter vivos esses patrimônios e sua história. Isso pode ser visto claramente nas crianças, pois o ensino faz com que, logo cedo, elas conheçam a história da sua cidade, vivenciem essa história e cresçam se tornando parte dessa aos bens patrimoniais que a rodeiam (Relatório da professora Madalena Lisboa, 20/11/2019).

Figura 100 – Professoras e técnicas no Colégio do Espírito Santo (Sede da Universidade de Évora, Portugal)



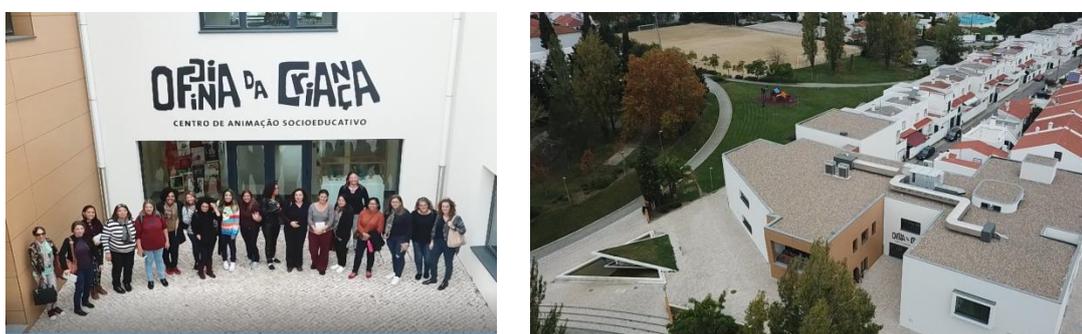
Fonte: Acervo do Projeto de Pesquisa e Extensão: A criança, a cidade e o Patrimônio (2019).

Visita à Oficina da Criança, na cidade de Montemor-o-Novo/Portugal

As professoras tiveram a oportunidade de conhecer um espaço não escolar em uma cidade vizinha a Évora. A Oficina da Criança é um espaço mantido pela Câmara Municipal da cidade de Montemor para qualquer criança acima de 3 anos que queira frequentar o espaço, em horário não escolar. A Oficina, que já tem 37 anos de existência e é um convite à curiosidade, é formada por diversos ateliês, exposições de brinquedos e trabalhos realizados pelas crianças, além de espaços para oficinas práticas, como argilas, sucatas, tecelaria, enfim, um espaço para criação e desenvolvimento criativo.

Esse foi um local muito apreciado pelas professoras participantes da residência, que apontaram o compromisso do governo local de garantir outros espaços na cidade para a ocupação das crianças. A Oficina da Criança também é cercada por um jardim público que propicia o brincar livre das crianças. Esse brincar livre um dos pontos mais ressaltados pela pedagoga responsável que guiou a nossa visita. Nesse momento da visita, foi prazeroso acompanhar o comportamento de algumas professoras que, mesmo sob chuviscos, caíram e rolaram na grama do parque como crianças, aproveitando efusivamente o espaço.

Figura 101 – Professoras e técnicas em visita à Oficina da Criança em Montemor-o-Novo, Portugal



Fonte: Acervo do Projeto de Pesquisa e Extensão: A Criança, a Cidade e o Patrimônio (2019).

Oficinas de Jogos Musicais e Contação de Histórias

A proposta dessas oficinas foi propiciar aos professores participantes do PRPC uma prática vivencial de como são desenvolvidas, nas creches e jardins de infância, as aulas de música com as crianças e educadoras, e um trabalho de sensibilização com contação de histórias, em um espaço

público da cidade. A primeira oficina realizou-se com o músico eborense Tó Zé Bexiga, no Jardim de Infância Nossa Senhora da Piedade e foi dividida em dois momentos.

No primeiro momento, crianças, educadoras de Évora e professoras do Brasil participaram, coletivamente, da oficina. O músico utilizou-se de algumas práticas de iniciação musical, as crianças interagiram com as professoras, que puderam se familiarizar com essa prática a partir do olhar das crianças. Essa primeira parte perdurou durante uma hora.

No segundo momento, que perdurou por mais uma hora, apenas com as educadoras de Évora e professoras do Brasil, o músico realizou atividades de sensibilização rítmica e uso de materiais diversos para a emissão do som, mostrando a importância de primeiro trabalharmos música com as crianças a partir de elementos do cotidiano, sem ser necessária uma formação musical mais ampla, o mais importante é a possibilidade de nos sensibilizarmos para a escuta, para o ritmo, para as sensações que a música pode nos trazer.

A outra oficina vivenciada pelas professoras penedenses foi realizada dentro do Museu Nacional Frei Manuel do Cenáculo, em Évora, e foi ministrada pela contadora de histórias Margarida Junça, conhecida como Bru, também uma artista local. A oficina se desenvolveu em dois momentos: um, com a participação de uma turma de crianças do Centro Infantil Irene Lisboa; e outro momento apenas com as professoras penedenses.

Há que destacar, a importância das professoras vivenciarem uma atividade com a participação das crianças fora do espaço escolar, dentro do museu, no meio de quadros renascentistas – uma experiência muito inovadora para grande parte do grupo.

Ademais, a maneira de condução da contadora de histórias, bastante interativa, permitindo que as crianças intervissem no desenrolar das histórias contadas, foi um momento bastante rico e inspirador. No fim da oficina, a contadora de história abriu espaços para perguntas e dúvidas. Percebia-se, nitidamente, o envolvimento e a empolgação das professoras por estarem vivenciado práticas diferenciadas de contação de história, em um espaço incomum. Viver experiências inovadoras possibilitam a revisão de nossas práticas, e esse foi um momento bem propício nesse sentido.

Figuras 102, 103 – Momento de confraternização entre professoras e crianças, na Oficina de Música; Professoras e crianças em momento da contação de histórias, dentro do Museu de Évora



Fonte: Acervo da autora e acervo do Projeto de Pesquisa e Extensão: A criança, a cidade e o Patrimônio (2019).

Convívios lúdicos e danças

Para além das atividades de visitas, oficinas e estágio nas escolas, houve algumas outras programações à noite, para um convívio mais lúdico e prazeroso entre os todos os envolvidos na realização do PRPC. Algumas dessas programações merecem destaque. A primeira foi uma reunião de convívio para troca de saberes entre professores da Universidade de Évora do Departamento de Educação, educadoras das creches e jardins de infância cooperantes e as professoras brasileiras.

A reunião transcorreu na ludoteca do Jardim Público de Évora, para trocar e cantar canções de roda, músicas do cancioneiro popular de Portugal e do Brasil, fazer brincadeiras tradicionais, enfim, oportunizar uma troca de saberes culturais populares de ambos os países. As professoras brasileiras prepararam um momento para fazer uma apresentação cultural, inspiradas em uma cantiga popular do cancioneiro infantil brasileiro, que traz o nome de Penedo em suas rimas: *Penedo Vai, Penedo Vem/ Penedo é terra de quem quer bem/ Vem cá, (nome de uma pessoa)/ Vem cá, meu bem/Você é das outras/ é nossa também* (MELO, 1953).

Figura 104 – Professores da Universidade de Évora do Departamento de Educação, educadoras das creches e jardins de infância cooperantes e as professoras brasileiras em trocas de saberes de músicas e brincadeiras populares



Fonte: Acervo da autora e acervo do Projeto de Pesquisa e Extensão: A criança, a cidade e o Patrimônio (2019).

A segunda atividade que as professoras também participaram com bastante vigor foi a aula de Danças do Mundo, na escola Pé de “Xumbo”, uma escola de danças tradicionais na cidade de Évora. Esse foi um momento de livre participação e tiveram a oportunidade de expressar-se mais livremente, corporalmente, além de ter contato com ritmos e movimentos de outras culturas. A terceira atividade de convívio foi um jantar de socialização oferecido pela Câmara Municipal de Évora para as educadoras das instituições cooperantes e para as professoras brasileiras. Nesse jantar, foram contempladas com a apresentação de um Grupo Cultural de Cante Alentejano, outra forte tradição da cultura local.

Figura 105 – Apresentação do Grupo Cultural de Cante Alentejano



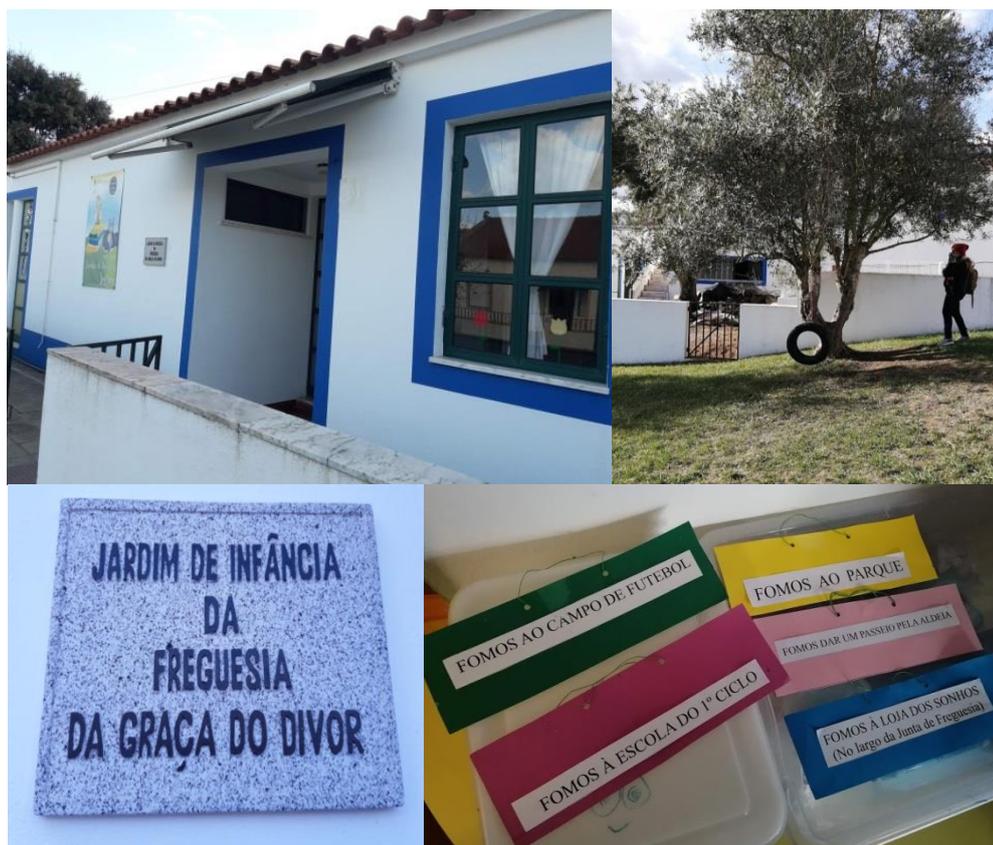
Fonte: Acervo da autora e acervo do Projeto de Pesquisa e Extensão: A criança, a cidade e o Patrimônio (2019).

Visita ao Jardim de Infância Graça do Divor – Tarde em meio rural

Essa visita ocorreu no dia 7 de novembro de 2019, e foi especialmente relevante para as professoras participantes do PRPC que atuam em zona rural, em Penedo. Foi possível perceber o cuidado e a atenção dispensados às poucas crianças daquela freguesia de Évora (povoado, aqui no Brasil). Uma escola com três grandes espaços e mais um grande quintal para 12 crianças e uma educadora bastante receptiva e experiente. As professoras puderam explorar todos os espaços, conversar com as crianças e ouvir os relatos da educadora que se dispôs a explicar tudo com detalhes.

A saída às ruas, pelas crianças, na pequena freguesia fazia parte da rotina pedagógica desenvolvida pela educadora. Quando das saídas às ruas, a educadora informou que elas colocavam na porta da escola placas para indicar que elas estavam a andar pela freguesia.. Segundo a educadora, há sempre o que explorar, mesmo estando em uma pequena freguesia. Sair às ruas é mais que apreciar o espaço e contemplar monumentos históricos, todavia, é oportunizar uma convivência e o pertencimento com o entorno, além de garantir a visibilidade e a participação das crianças.

Figura 106 – Fachada, quintal, placa de identificação e placas para avisar das saídas à rua do jardim da infância da freguesia da Graça do Divor, Évora



Fonte: Acervo da autora (2019).

A relação entre educação e cultura é uma premissa do Projeto de Pesquisa e Extensão: A Criança, a Cidade e o Patrimônio e foi o cerne da programação do PRPC, entendendo que as vivências culturais contribuem para a formação, primeiro do humano e depois do profissional, pois esses dois componentes são indissociáveis numa perspectiva de formação ecológica do indivíduo.

Para além da exploração da cidade, com os seus monumentos, símbolos, equipamentos e histórias, as professoras tiveram oportunidade de vivenciar, no âmbito da educação infantil, como vem sendo desenvolvido um trabalho não apenas voltado para a construção da identidade local, mas também para o pertencimento, de vínculo e implicação das crianças para com a sua cidade.

Na imersão das professoras nas instituições educativas, elas tiveram a compreensão de que as saídas não são esporádicas e sim oriundas de um processo pedagógico construído ao longo dos anos, de parcerias e de confiança entre educadoras, crianças e famílias, além dos parceiros externos na cidade. Elas são realizadas toda semana, com rotinas dentro do planejamento pedagógico, e são discutidas e decididas com as crianças e vinculadas a algum projeto ou tema que esteja sendo abordado no momento. As saídas de exploração na/pela cidade estão vinculadas à proposta

pedagógica das instituições. Entretanto, ao andar, ao caminhar, ao abrir novas trilhas, várias ações não previstas ou planejadas acontecem e também são levadas em consideração, sendo encaminhadas proposições a partir do olhar das crianças ou pela percepção dos seus educadores. Alguns relatos destacam essas percepções.

[...] Tem que fazer sentido para as crianças – eu dizia na teoria – mas eu vi as crianças construírem aprendizagens – a professora não é o centro... São as crianças e ela só media. Ela não corrigia a criança... Ela vai aprender com o tempo. É possível... Alguém falou na autoconfiança das crianças, mas é preciso as professoras também ganharem esta autoconfiança (Depoimento professora Givonete Teixeira, 8/11/2019).

As crianças conversavam com as pessoas que passavam na rua, foram cumprimentadas pelo empenho em busca do fazer e aprender. Nesse âmbito compreendi a importância e o valor que temos com nossos saberes e fazeres que passam despercebidos diariamente pela nossa vida, nas coisas mais simples, mas que têm grande significado dependendo do olhar. (Relatório da Professora Valdeci Pio, 20/11/2019)

[...] o olhar delas para com a cidade é [...] não é apenas olhar, elas se questionam. É como se elas fizessem parte da própria história, da própria cidade. Então desde já, elas se questionam, então, isso, [...], porque quando eles saem à rua não é apenas para olhar, eles sabem o que estão fazendo, o que vão fazer lá, [...]. Eu vou trabalhar nesse sentido, sabe, e aprendi muito com elas e irei levar para minha sala de aula, para minha comunidade escolar, porque é por lá que eu vou começar! (Depoimento da professora Maria Hélio Moraes, 8/11/2019).

Para além da alteridade com a cidade, com sua identidade cultural, a importância da percepção da criança, da concepção de criança, como um outro, que tem suas especificidades, singularidades e interesses e que, portanto, precisam ser respeitados no processo educativo, foi percebida pelas professoras. Uma das falas de uma delas demonstra que ela já tinha esse conhecimento teórico, mas, quando isso é vivenciado de maneira tangível, a partir de um olhar que está em busca de apreender o vivido, o experienciado, causa um estranhamento, um desconforto, uma revisão dos sentidos, expressados também nas demais falas das professoras. Ao debaterem-se com suas concepções, conseguiram refletir, perceber essa alteridade, a percepção do ser criança, como um outro a ser compreendido.

Segundo Larrosa (2017, p. 23), “A atenção à alteridade da infância talvez permita a emergência de outra forma de pensamento na educação e, talvez, de outro tipo de prática educativa”. Temos sempre que nos questionarmos sobre o que estamos fazendo, para que, e por que, compreendendo que a educação não é o resultado apenas do saber adulto, e que ela implica, como afirma o autor, “[...] na nossa incerteza, na nossa inquietude e nosso autoquestionamento. Só assim a educação abre um porvir indeterminado, situado sempre além de todo poder sobre o

possível, literalmente infinito”. E as crianças, nas suas infâncias, nos mostram uma infinidade de possibilidades e, ao explorar a rua, a cidade, os espaços, essas possibilidades se ampliam ainda mais a partir de sua alteridade e dos diferentes contextos.

Outros elementos alçados nos depoimentos e relatos das professoras, dizem respeito ao relativizar as diferenças culturais entre as duas cidades em questão; a importância do compromisso político tanto institucional, em termos de gestão municipal, quanto profissional e pessoal, sedimentado em apoio técnico e pedagógico de maneira permanente.

E sobre a necessidade de voltar o olhar para seu próprio patrimônio cultural, uma fala se sobressaiu, quanto apontou “*Que nós possamos ser muralhas*”, expressão utilizada para dar nome a este tópico do trabalho.

Quando me falaram que Évora era uma cidade-museu ou melhor eu tinha pesquisado sobre a cidade que era uma cidade museu, eu fiquei a imaginar lá na minha cidade, cidade-museu? Na minha cidade tem museu! Como será essa cidade-museu? Fiquei me questionando. A minha resposta veio nesse dia quando aqui me encontrei, é [...] quando eu vi essas muralhas eu voltei no tempo. Imaginei filmes de época, imaginei a leitura da Bíblia, onde falavam que na época as cidades eram muradas, fiquei ali imaginando essa cidade completamente murada. Muros, para que servem muros? Bom, na época [...] para que outros reinos não pudessem é [...] invadir, serve para proteção [...]. Quando chegarmos à nossa cidade, que possamos ser muralhas. Sim, por que não? Que possamos defender a nossa cultura, os costumes as crenças, e até mesmo nossa arquitetura. QUE NÓS POSSAMOS SER MURALHAS, essa é a minha visão. (Depoimento da professora Maria Helena Morais, 8/11/2019)

Esse apontamento revela uma compreensão do real significado do PRPC, na medida em que expressa o entendimento da salvaguarda, da preservação, da necessidade de defender nossa cultura, nossos costumes, crenças, nosso patrimônio cultural, primeiro local, territorial, para assim estarmos mais fortalecidos com relação à nossa identidade cultural diante dessa avalanche global, que, cada dia mais, avança em direção a uma “homogeneização cultural” (HALL, 2006).

Acompanhar o PRPC como parte da nossa segunda aproximação com o objeto da pesquisa, em Penedo, contribuiu para esse olhar em diálogo entre as apreensões e percepções das professoras, entendendo-as como atores fundamentais no âmbito da educação infantil, no sentido de propiciar uma relação entre a cidade, a criança e o patrimônio cultural de um ponto de vista mais crítico.

No próximo tópico será apresentado o terceiro momento da nossa aproximação em Penedo, em que foram realizados o desenvolvimento e o acompanhamento de um projeto denominado “A cidade de Penedo” – de maneira colaborativa com dois grupos de crianças e sua professora –,

sustentado por um processo de correspondência com dois grupos de crianças de Évora. Esse projeto, que decorreu entre setembro e dezembro de 2019, teve o intuito de promover saídas na/pela cidade, a fim de apreender sentidos e significados atribuídos pelas crianças e professora, nos itinerários percorridos, e será apresentado considerando as dimensões apreendidas e utilizado também na nossa aproximação com as crianças e professoras, em Évora.

6.3 A “INTEIREZA” DE ESTAR NA/PELA A CIDADE: O QUE NOS DIZEM OS PERCURSOS REALIZADOS COM AS CRIANÇAS E SUA PROFESSORA EM PENEDO

Começamos esta reflexão a respeito das apreensões e percepções oriundas na experiência de acompanhar a professora e as crianças em Penedo no aventurar-se pela cidade, trazendo um conceito ligado à arte. Para De Duve (2009, p. 52), “A palavra ‘arte’ não é, pois, um conceito, é uma coleção de exemplos – diferente para cada um”. Parafrazeando o autor, ponderamos que, dessa maneira, também deveríamos pensar nas diferentes atuações dos professores e professoras que contribuem para a formação das crianças. O que temos não é uma única forma de ser e agir, mas uma “coleção de exemplos” que são forjados na subjetividade, nas experiências diversas na vida pessoal, social, cultural, nas diferentes formações e que, o mais importante, nunca são completos e acabados. Essa coleção está sempre em crescimento, podendo-se agregar a ela uma nova peça; é historicamente contextualizada e está em constante transformação.

Nesse processo, toda “coleção de exemplo” não serve como um modelo a ser seguido, mas como uma abordagem, uma perspectiva a ser refletida e analisada a partir da singularidade de cada um. E cada vivência é sempre diferente e atravessada por vários sentidos e significados.

Entretanto, nesse refletir sobre a “coleção de exemplos” é preciso desejar ampliar as experiências e agregar outros valores, práticas, costumes, para aumentar a nossa coleção, sempre a revisitando e percebendo o que falta para completá-la e quando completamos começa tudo de novo. Nessa busca, é preciso coerência com a coleção que já vem há tempos sendo construída. Não é fácil mudar de coleção, de exemplos, que por muito tempo achávamos imprescindíveis. A mudança, por vezes, é difícil, demorada e demanda compromisso, desafio e muita reflexão.

Consideramos que esses desafios, tensões, como também compromisso e reflexão, perpassaram todo esse momento vivenciando em Penedo, na busca da construção de novos exemplos. Assim, de modo a destacar as percepções apreendidas a respeito dos momentos compartilhados com as crianças e professora durante nossas saídas nas ruas da cidade de Penedo, foram identificadas as mesmas dimensões que foram possíveis identificar em Évora. Com exceção da

dimensão relacionada a relação com a arquitetura da cidade, que não foi aprofundada na cidade de Penedo, em contrapartida, acrescentamos mais uma dimensão que se sobressaiu na cidade de Penedo referente, a força das manifestações culturais no vivenciar o território com as crianças. Nesse contexto, em Penedo, portanto, consideramos no delinear de uma proposta que busca consolidar a relação CCP_EI, as seguintes dimensões:

- 1 – O papel das instituições e dos potenciais atores envolvidos na relação CCP_EI.
- 2 – Aventurar-se pela cidade com as crianças: o papel da professora de educação infantil.
- 3 – Exercícios de cidadania pela cidade: a participação como prática vivida no cotidiano da cidade.
- 4 – A cidade são as pessoas: a visibilidade das crianças e os encontros nos percursos na/pela cidade.
- 5 – As descobertas, os riscos, e as incomensuráveis possibilidades estéticas na/da/pela cidade a partir do olhar das crianças.
- 6 – Os espaços culturais da cidade e a apropriação das crianças: organização, adequação e a importância dos agentes culturais.
- 7 – A força da cultura popular e a necessária valorização da identidade cultural pautada no vivenciar do território.

6.3.1 O papel das instituições e dos potenciais atores envolvidos na relação da CCP_EI

Durante esse momento de aproximação ao objeto de estudo, em Penedo, com a intervenção e o acompanhamento das saídas com as crianças e professora na/pela cidade de Penedo, ressaltam-se algumas tensões referentes à necessária implicação de outros potenciais atores no âmbito da educação infantil, além dos professores.

A primeira tensão diz respeito à necessária articulação de parcerias. Nesse sentido, a importância do apoio, primeiro dos parceiros e colegas de trabalho internos da instituição, como coordenadores, diretores, outros professores e funcionários da instituição, como também externos, em nível hierárquico, como técnicos da Semed, a fim de que possam apoiar os professores na logística que pressupõe contatos, marcações, ajuda no deslocamento das crianças, mudança de horários na programação do tempo pedagógico, quando necessário, enfim, elementos que contribuem para uma prática exitosa. Além disso, envolver as famílias, sensibilizando-as a participar das saídas com as crianças, sempre que possível.

Com relação à logística, durante a pesquisa ocorreram algumas dificuldades referentes à mudança do tempo escolar da equipe dirigente e funcionários da própria escola, ocasionadas quando havia atraso no retorno de alguma saída, como no caso da feira livre, no dia 4 de outubro de 2019, e no retorno da ida à orla do rio São Francisco, no dia 23 de outubro de 2019. Em nenhum dos dois momentos houve interferência nas rotinas dos outros grupos da escola, mas apenas na rotina das próprias crianças, que estavam felizes na rua. No primeiro caso, o fato de as crianças não terem lanchado na escola e sim na Feira, com os lanches trazidos de casa; e no segundo caso a mudança do local das saídas das crianças para casa, a partir de outra localidade que não fosse em frente à escola. O caso da orla do rio São Francisco gerou uma pequena tensão, que foi reveladora no sentido da necessária articulação e o envolvimento da comunidade escolar, tanto na articulação quanto na construção de uma organização didático-pedagógica que seja mais flexível e aberta para novas propostas.

Outra tensão vivenciada nas saídas com as crianças, apontada nos segundo depoimentos da professora, que estará descrito no próximo tópico, e também constatada no diagnóstico realizado com os profissionais da educação infantil, ocorreu na Emeb Cândido Toledo, no povoado do Peixoto, com relação ao uso do veículo escolar. Os ônibus escolares ficam, realmente, à disposição da maioria das escolas da zona rural, durante os turnos de funcionamento das escolas, parados em frente às instituições, com raras exceções. No diagnóstico realizado com os profissionais de Penedo, a respeito das facilidades ou dificuldades para a realização de saídas com as crianças, o ônibus escolar foi apontado como um dos fatores, repetidas vezes, em ambas as respostas. Durante a pesquisa não conseguimos identificar o porquê de não conseguirmos o ônibus para as crianças do povoado Peixoto se deslocarem aos Correios, à feira ou à rodoviária, como a professora havia programado com as crianças, por solicitação delas próprias. Percebeu-se uma preferência por parte dos dirigentes escolares que a escola só saísse com todos juntos e não em pequenos grupos.

A última tensão a ser apontada diz respeito a um aspecto mais abrangente, referente à segurança para sair com as crianças nas ruas da cidade. As instituições de educação infantil, nas quais as professoras dos grupos de 4 e 5 anos atuam na rede municipal de Penedo, não têm auxiliar. A garantia de outro profissional da escola para acompanhá-los em saídas à rua se faz premente. A identificação das educadoras – como verificado em Évora, Portugal, que usavam coletes de trânsito nas saídas às ruas, demarcando-as, podendo ser visualizadas ao longe, como também sinalizadores para parar o trânsito – constitui-se em uma alternativa que aumenta a segurança das crianças nas saídas a lugares mais movimentados no centro da cidade.

Durante as nossas saídas pelas ruas de Penedo, parávamos o trânsito, algumas vezes, para que as crianças passassem, pois são quase inexistentes faixas de pedestres naquela cidade. Na

maioria das vezes fomos atendidos, percebemos que a presença das crianças sensibiliza os motoristas dos automóveis e motocicletas. A garantia de que as crianças andem nas ruas, transitem, sejam vistas e tenham oportunidade de exercitarem o caminhar, o direito à cidade, deve estar atrelada a esses cuidados essenciais.

Nesse sentido, Penedo carece de melhorar os seus espaços públicos, pensando em suas crianças. A Praça Jácome Calheiros foi a nossa opção encontrada para saídas a lugares próximos da Emeb Prof. Arlindo Ferreira de Moraes, localizada no centro histórico, que dispõe de um coreto no qual as crianças gostavam de estar. É um espaço apropriado para o brincar livre das crianças, mas que precisa de segurança, no que diz respeito ao trânsito, por não ser cercada e ter um movimento grande de carros e ônibus a sua volta, o que torna a mobilidade livre das crianças bastante restrita.

Garantir esse direito é um dever de todos, que, obviamente, não está atrelado apenas ao fazer pedagógico das instituições de educação infantil, é preciso um compromisso político do poder público e de toda a sociedade civil de viabilizar espaços na cidade que possam ser ocupados pelas crianças de forma mais segura. Como afirma Tonucci (2016) “É partindo da infância que se constrói uma cidade para todos”.

6.3.2 Aventurar-se pela cidade com as crianças: o papel da professora de educação infantil

O desejo, a busca do desafio, o compromisso e a reflexão foram características demonstradas pela professora partícipe da pesquisa, pois, desde a solicitação inicial para que a realizássemos saídas pela cidade com o seu grupo de crianças, mostrou-se desejosa e pronta para aumentar sua coleção de exemplos. A professora já desenvolve, reconhecidamente pelas suas parceiras de trabalho, boas práticas nas escolas nas quais trabalha, mesmo com todas as limitações oriundas de uma falta de espaço e de mobiliários adequados, apoio pedagógico e questões relacionadas a aspectos socioeconômicos das crianças. Foi possível perceber que a professora estabelecia uma boa relação com as famílias das crianças, mesmo que essas não estivessem todos os dias na escola, já que as crianças eram trazidas pelo ônibus escolar. A professora mantinha contatos telefônicos e trocas de mensagens constantemente. Para além de um compromisso pedagógico, havia também um compromisso político e social com a vida das crianças que transpunha os muros da escola, revelado, por exemplo, quando providenciava encaminhar as crianças para tratamentos de saúde; levando as crianças todos os dias até a porta do ônibus escolar; procurando estar atenta às ausências e intercorrências percebidas, entrando em contato com as famílias permanentemente.

Essa postura da professora se refletia também nas crianças, a cumplicidade e a confiança na relação adulto e criança eram recheadas de respeito, escuta e diálogo. Desde a nossa primeira saída, que foi para a feira livre, uma proposta dentro do Projeto Alimentação Saudável, que já havia sido programada antes da nossa chegada ao grupo, ficou clara essa troca na relação estabelecida entre adulto e criança, o que facilitava os combinados para as saídas à rua.

Um dos primeiros combinados com as crianças é que sempre sairíamos em duplas, pois como as calçadas de Penedo são estreitas, essa seria a melhor forma de caminharmos com segurança e também uma maneira de um cuidar do outro – uma inspiração advinda da nossa vivência em Évora. Na Emeb Prof. Arlindo Ferreira de Moraes, em que todas as saídas no centro histórico foram a pé, não houve problemas quanto a esse combinado, as crianças demonstravam ter muita confiança na professora e vice-versa, como também nos seus pares, claro que com suas preferências, por vezes transgrediam e mudavam de par, mas sempre respeitando o combinado.

As demonstrações de envolvimento com as ações por parte da professora também foram uma constante. Na saída para o Balneário Santa Amélia com as sete crianças da Emeb Cândido Toledo, para realização de um piquenique, também uma saída que já estava programada antes da nossa chegada ao grupo, a professora misturou-se entre as crianças, banhando-se na bica e na piscina natural com águas do rio São Francisco, envolvendo-se de maneira consentida nas brincadeiras das crianças. As suas ações nas saídas com as crianças refletiam a cumplicidade que já existia na escola. Ela também conseguiu no balneário entrada gratuita para todas as crianças.

O “automatismo pedagógico” (LARROSA, 2014), ou seja, o hábito de sempre conduzir as ações das crianças, tão presente na “coleção de exemplos” se apresentava com frequência, mas, as saídas constantes à rua e a força da experiência se apresentando mais intensamente do que a da instrução e da informação, como também a escuta da criança, no sentido de prestar atenção para onde iam seus interesses, fizeram com que a professora se apercebesse de novos exemplos para colocar na sua coleção. Passou a aproveitar as saídas na rua com as crianças, para observar mais os seus interesses do que se preocupar em indicar informações e didatizar tudo o que considerava importante. Um dos episódios, especificamente sobre essa percepção, foi o da identificação das placas de trânsito, no dia 18 de outubro de 2019, na nossa saída para os Correios.

A professora, durante o caminho, foi mostrando às crianças as placas que via e lia para elas, informando suas funções: pare, seta de siga etc. Na placa proibido estacionar, localizada próximo à Praça Jácome Calheiros, ela parou o grupo de crianças e falou sobre o seu significado, demonstrando que, pela rua ser estreita, eles colocaram aquela placa, também explicando que não havia nenhum carro na rua. E assim seguimos o caminho e, quase em frente aos Correios, na avenida Floriano

Peixoto, uma placa passou despercebida pela professora, foi quando Vitória apontou para a placa e disse: *Tia Flávia, ali pode estacionar, não é?* A professora, mostrando-se surpresa pela enunciação da criança, retornou a pergunta: *como você sabe?* Vitória respondeu: *É que o E não está cortado e tem carros ali...* A professora, muito surpresa, disse-lhe: *Muito bem!* E continuamos o caminho. Depois a professora revelou, em uma entrevista semiestruturada, realizada no fim da pesquisa, a respeito desse episódio:

A história que eu conto para todo mundo das placas de trânsito que eu me acabei, desenhei, não sei o que, levei para sala, levanta uma, levanta outra, e “não adiantou”, entre aspas. E aí quando a gente saiu à rua, me lembro da Vitória dizendo “aquela placa ali não tem um cortinho no ‘E’, então pode estacionar”, e eu nem tinha visto. Aprendeu. Tá, as minhas placas não resolveram (DIÁRIO DE CAMPO 9 – AF, 18/10/2019. Entrevista semiestruturada com a professora Givonete Teixeira, dezembro/2019).

Essa percepção de aguardar, de ponderar e mensurar as suas intervenções a partir das percepções das crianças, foi crescente nas saídas, na postura da intencionalidade pedagógica da professora, deixando-se levar mais com o que tinha a explorar, a experienciar, do que a ensinar. Para Larrosa (2014, p. 111) “O sujeito da experiência não é aquele obcecado pela vontade de identificar, uma vontade que sempre tem algo de policial, mas o que trata de estar ele mesmo presente na relação que estabelece com aquilo que se lhe apresenta”. Não é fácil mudarmos as nossas “coleções de exemplo”, mas, se escutarmos bastante as crianças, elas nos ajudarão, nesse processo.

Estar presente, implicar-se, deixar tocar-se com o que vê, estar no território, na rua, com as crianças, é estar atento às possibilidades que o lugar apresenta. O constante exercício de compreensão de quando devemos intervir, de quando será necessária a nossa contribuição para ampliar o olhar das crianças, é uma construção e uma percepção que vai se delineando e se construindo junto com as crianças. Não há modelos corretos, nem “coleção de exemplo” que possam dar conta das infinitas possibilidades que as experiências podem proporcionar, até porque elas são subjetivas para cada indivíduo.

Figuras 107, 108, 109 – Crianças andando de mãos dadas nas ruas; Professora tomando banho de rio com as crianças; Professora e crianças identificando placas de trânsito na rua



Fonte; Acervo da autora (2019).

Outro aprendizado, revelado pela professora nesse aventurar-se com as crianças na/pela cidade, foi o adentrar os espaços com as crianças, deixando que elas explorassem o espaço mais livremente. A professora constantemente se referia ao receio das pessoas para recebê-las, tendo em vista outras experiências já vividas. Havia essa apreensão de como as crianças iriam ser recebidas, como também a contenção das crianças na exploração do espaço, por exemplo, na nossa saída, no dia 23 de outubro de 2019, para a Loja de Artesanato Zureta, recém-inaugurada na cidade.

As crianças ficaram à vontade para explorar o espaço durante a nossa estadia, com o objetivo de comprar lembranças no formato de carranca para a professora levar para as crianças de Portugal, com as quais elas estavam se comunicando. Com relação a essa preocupação, é preciso salientar que em algumas saídas previstas como essa e também a que foi realizada nos correios, onde precisávamos ter clareza de regras e horários, fizemos uma visita anterior a fim de perceber se o espaço comportaria as crianças, ver o que seria necessário e as condições para que elas pudessem estar lá. Nos dois espaços as crianças foram bem recebidas e puderam adentrar, explorar os espaços, ocupá-los de forma significativa. De acordo com Christensen (2010, p. 147) “Não há como conhecer ou sentir um lugar exceto estando nesse lugar e em posição de percebê-lo”.

Ainda segundo Malagguzi (2016), o espaço também é um educador, portanto, as crianças, ao adentrar os espaços, vão naturalmente se dando conta de como eles funcionam, como são as regras, enfim, quanto mais elas tiverem oportunidade de habitar diversos espaços diferenciados com mais frequência, certamente terão mais condições de percebê-los e perceber-se como sujeito ocupante daquele espaço. A ilustração da artista plástica Suzana Marques, trazida na seção 4, a respeito do uso do corpo na exploração dos diferentes territórios da cidade, de maneira ilustrativa nos faz perceber que adentrar, ocupar, vivenciar os espaços, fazendo uso dele a partir das nossas necessidades, é uma forma de garantir pertencimento e a percepção de que os espaços usados precisam ser cuidados e

preservados. Quanto mais cedo oportunizarmos a essas crianças de frequentar certos “espaços sociais”, por vezes limitados pelas suas condições sócioeconômicas, estaremos contribuindo para a sua formação cidadã.

Além do desafio de abrir mão de certezas, ao sair às ruas com as crianças a professora também revelou, em entrevista, muitas tensões, que foram desafiadoras, entretanto, produziram muitos aprendizados, como se pode perceber em um dos seus depoimentos.

Eu vivi dois momentos, graças a Deus: o antes e o depois. O antes é... faltava coragem, uma das primeiras coisas. Eu, quando alguém me pergunta assim, sempre que alguém me perguntava “Qual é o elemento fundamental para fazer esse trabalho?”. É coragem. As nossas colegas, nos encontros, acho que você lembra, elas falavam “como assim? Mas você tem quantas crianças?”. Eu dizia, 21. “E você saía?”. E assim, todo mundo tem o sentimento que eu tinha, de medo e preocupação. Faltava a coragem de fazer, né? Até que você apareceu. Só que o antes era o seguinte, vamos lá. A gente começa pelos problemas, pelas dificuldades, antes de sair a gente começava pelas dificuldades. “Eu vou sair sozinha, que não vai ter ninguém para me acompanhar, são muitas crianças, eu não tenho transporte...” [...] porque você lembra que algumas vezes estava combinado, mas o transporte não chegava e você lembra das aventuras, da gente ficar na calçada, de você ir atrás de motorista e sim, e aí quando a gente começa a pesar isso, aliado a nossa falta de coragem, “como assim, eu vou levar para rua? Eu vou para onde? Eu vou fazer o que lá? Levar pra praça?”, né, e aí começavam os obstáculos. E o depois foi quando você começou a dizer “não dá para ir de ônibus, a gente vai a pé”, “não dá para fazer isso, mas podemos fazer isso”, que às vezes a gente planejava uma coisa e lá não dava, não acontecia. Teve vezes de a gente programar, mas a diretora não permitir, teve vezes de ter o ônibus e o ônibus não foi, e do local estar fechado e você não conseguir abrir para entrar, enfim. E o depois foi isso, de quebrar essas barreiras, esses obstáculos e fazer “não dá para ir de ônibus, então vamos num lugar mais perto, que vai a pé”, “não dá para ir à praça fazer isso, mas dá para fazer uma roda e cantar e ouvir historinha lá”, enfim. (Trecho da entrevista semiestruturada com a professora Givonete Teixeira, dezembro, 2019)

Diante do depoimento da professora e também das nossas percepções oriundas da experiência vivida, destaca-se que, para além do papel dos professores de educação infantil, outros atores devem apresentar-se para que as saídas com as crianças possam ser realizadas na cidade e em seus diferentes territórios, como já apontamos no tópico anterior

6.3.3 Exercícios de cidadania pela cidade: a participação como prática vivida no cotidiano da cidade

As crianças, como usuárias da cidade, devem participar com opiniões e sugestões para a melhoria dos espaços. Nas nossas andanças em Penedo, acompanhando às crianças nas saídas

na/pela cidade, durante o trajeto para a visita à Casa do Patrimônio, no dia 6 de dezembro de 2019, a professora aproveitou a nossa passagem em outro local próximo à escola, a Praça de Nadir Athayde, localizada em frente à Igreja de São Benedito, nas imediações da Rua João Pessoa, no Centro Histórico de Penedo, para fazer uma intervenção bastante apropriada com as crianças. A referida praça foi reformada há pouco tempo, está localizada em uma rua de pouco movimento e poderia estar sendo usada pelas crianças, entretanto, não tem sombra alguma e com as temperaturas altas de Penedo é impossível frequentá-la durante o dia. A intervenção da professora para ampliar o olhar das crianças a respeito do uso da praça ocorreu a partir do seguinte diálogo, quando passávamos andando do outro lado da rua, e a professora resolveu parar e questionar o grupo:

Professora: *Ô gente, sabe uma coisa que eu estava pensando? Vocês gostaram dessa praça?*

Crianças: *SIM!!!!!!*

Professora: *Eu acho que falta algo...*

As crianças ficaram pensando um pouquinho e foram citando:

Adria: *Flor!*

Professora: *Flor, que mais?*

Vitória: *Banco...*

Victor: *Água...*

Professora: *Ali tem flor, tem banco... Dá para a gente sentar nele, assim no banco?*

Thales: *Não, tem sol!*

Professora: *Pois é, tem sol! Como é que a gente resolve?*

Crianças pensativas...

Alana: *Já sei! A gente vem mais cedo!*

Professora: *E se a gente quiser vir nesse horário como é que a gente resolve?*

Alana: *Já sei, pega uma toalhinha!*

Professora: *Se tivesse... Olha! Ali tem uma sombra... (Apontando para o Colégio Sagrado Coração de Jesus do outro lado da praça, que tem na frente uma árvore gigante).*

Mikaeli: *Eu já sei! Pega a sombrinha!*

Professora: *Ali tem uma sombra! De onde vem essa sombra?*

Alana: *Da árvore!*

Professora: *E se ali tivesse árvore? (Apontando novamente para a praça).*

Alana: *Ficava sombra!*

Professora: *Não era melhor? Que tal, outro dia, a gente pedir para plantar árvore aí?*

Alana: *Ô tia, eu tenho uma ideia! Outro dia a gente pode vim e colocar a toalhinha na cabeça.*

Professora: *Mas vai ficar ruim, não vai?*

Carlos Victor: *Ô tia, ô tia!!! Eu tenho uma ideia!!! Quando o dono ficar aí a gente pede.*

Professora: *O dono. Quem será o dono da praça?*

Carlos Victor: *E eu sei?!*

Adria: *O prefeito.*

Professora: *Será que o prefeito é o dono da praça?*

Adria: *É claro! Ele manda em tudo!*

Professora: *Ele manda em tudo!? E nós, nós não somos donos da praça, não?*

Crianças, falando ao mesmo tempo...

Professora: *Nós somos os donos da praça, sabiam? Ô Alana, quem sabia que nós somos os donos da praça?*

Alana: *Eu!*

Professora: *A praça não é do prefeito, a praça é de todo mundo, certo Victor?*

As crianças ficaram pensativas...

Pesquisadora: *E a gente pode fazer como? A gente pode pedir ao prefeito para plantar árvore na praça?*

Professora: *É uma boa ideia? O que acham?*

Crianças: *É!!!*

Professora: *Que tal a gente pedir ao prefeito! Prefeito, nós queremos plantar árvore na praça!*

Adria: *Ele deixa!*

Alana: *Ele deixa!*

Professora: *Vocês querem ir ao prefeito pedir para plantar árvore?*

Crianças: *Eu quero, eu quero!!!*

(DIÁRIO DE CAMPO 20 – AF, 6/12/2019)

A reflexão foi válida, entretanto, ela não se realizou, por falta de “tempo”, em razão dos ensaios natalinos e outras atividades que invadiram as escolas no mês de dezembro e impossibilitaram o encaminhamento de mais ações. Para além da priorização do “tempo” dedicado ao seguimento das propostas vivenciadas nas ruas, esse diálogo também nos impõe outro desafio em relação à participação das crianças na cidade, no exercício da cidadania. Nas falas das crianças pode-se perceber a ideia de posse dos espaços públicos, tudo tem um dono ou como Adria (5 anos) afirmou: *O prefeito manda em tudo!* Uma construção social, cultural que precisa ser desmistificada, problematizada, discutida, também com as crianças.

Acreditamos que esse diálogo poderia ter sido aprofundado e que esse é o grande desafio das saídas às ruas, das visitas, das andanças com as crianças, ou seja, ao mesmo tempo que é necessário vivenciar os espaços, experimentá-lo, usá-lo, preservá-lo, habitá-lo, também é preciso refletir sobre seus contextos, sobre seus usos e como melhorá-los, contribuindo para a construção do exercício de cidadania desde a infância.

A partir dessa experiência, pode-se perceber a relevância desse ator social que é a professora de educação infantil, no sentido de contribuir para que as crianças possam reelaborar as questões vivenciadas nos espaços, buscando ouvir as vozes e potencializar suas perguntas e reflexões. Assim, nos perguntamos: Estamos realmente ouvindo as crianças? Quem potencializa suas vozes? Quem as apoia nas suas reflexões? São sensibilizadas a pensar sobre as questões do seu entorno? O que nos cabe? Encaminhar propostas de projetos reais e potencializadores ou gastar o nosso “tempo”

cumprindo um currículo escolar que está bem afastado da nossa cultura e dos nossos reais problemas? Como esclarece Prout (2010, p. 35), “Um programa de pesquisa britânico realizado com crianças de 5 a 16 anos revelou que as crianças anseiam por ter voz e também percebem quando os adultos realizam ações meramente por formalidade”.

Segundo Larrosa (2014, p. 22), “Na lógica de destruição generalizada da experiência [...] os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça”. Tudo é efêmero, rápido, estamos sempre acelerados e nada nos sobrevém. Dessa forma, é preciso desejo, compromisso e enfrentamento aos desafios, na busca de outros modelos, construir outros exemplos que perpassem pelo investimento do currículo mais dinâmico e problematizador, em que a criança seja realmente a protagonista e participativa. Entretanto, como já foi dito, a mudança é difícil e processual – ampliar a nossa “coleção de exemplos” acontece devagar, que não demoremos muito.

6.3.4 A visibilidade das crianças nos percursos realizados e a relação com as pessoas no espaço urbano da cidade

Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio.

Otto Lara Resende

Como já apontado no diagnóstico da rede pública municipal de Penedo, as escolas de educação infantil já haviam realizado, no primeiro semestre de 2019, visitas aos pontos turísticos da cidade de Penedo, sempre em grandes grupos. Também foram apontadas, no diagnóstico realizado com os profissionais da educação infantil, saídas anuais ou semestrais para visitas esporádicas a igrejas, monumentos ou saídas em eventos da cidade, como o Circuito Nacional de Cinema de Penedo.

Não é raro também ver grupos grandes de escolas com crianças maiores do ensino fundamental, durante a semana, no centro histórico de Penedo, principalmente escolas particulares da cidade ou de cidades vizinhas, visitando as igrejas e os prédios coloniais com guias de turismo.

O importante a registrar quanto à saída das crianças pequenas, partícipes da pesquisa, é como a presença delas no centro da cidade causou surpresa e admiração e, por vezes, a

incredibilidade das pessoas por se depararem com crianças “tão pequenas”, em pequenos grupos, em dias não festivos, adentrando espaços não usuais. Muitas vezes fomos parados na rua para nos perguntarem: de que escolas eram; se a escola era uma escola particular; o que estávamos fazendo na rua; qual o motivo de nossa presença. Foi possível perceber que andar em pequenos grupos despertava o olhar para as crianças mais do que em grandes grupos e do que nas participações nos grandes eventos, como também a curiosidade de não estarmos nos lugares habitualmente convencionados como turísticos e adentrando espaços comuns do centro urbano, como usuários, consumidores e atores na/pela/da cidade.

Pudemos perceber esses olhares, alguns de aprovação e outros de desconfiança, a exemplo de quando adentramos os Correios da cidade, um espaço que, habitualmente, não é frequentado por grupos de crianças pequenas. Elas se sentiram bastante à vontade, esperaram sua vez de serem atendidas, enquanto eram observadas por todos. Ocorreu o mesmo na feira livre, quando elas tiveram oportunidade de consumir, comprar frutas e verduras, experimentar, negociar com os feirantes, encontrar familiares e personalidades icônicas da cidade, como a Poderosa, um animador de festas que se veste de boneca e que fez questão de anunciar a presença das crianças na feira, pelo alto-falante. Elas estavam adentrando o espaço da feira de maneira contextualizada e na posição de cidadãos consumidores e apreciadores. A presença do grupo de crianças não passou despercebida.

Figura 110 – O encontro na feira com a boneca Poderosa

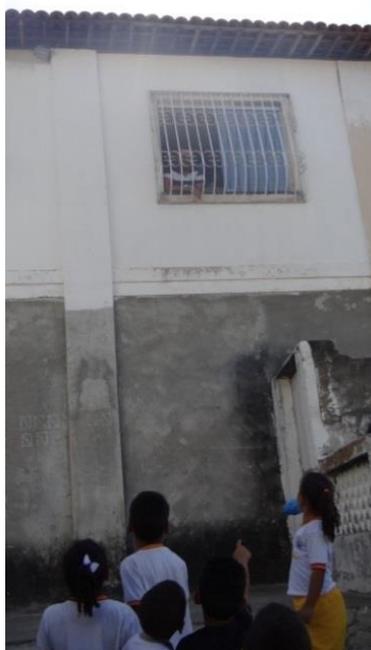


Fonte: Acervo da autora (2019).

Nas caminhadas à deriva pela cidade, nas ruas estreitas e becos, muitos idosos saíam à porta para ver as crianças passarem, dar bom-dia ou simplesmente se alegrarem timidamente ao avistar as crianças caminhando pelas ruas. Certa vez, quando fomos avistar o rio São Francisco, episódio que

será descrito no tópico 6.3.5, percebemos que depois de um tempo estávamos sendo observados por um morador que ficou muito contente ao notar que as crianças estavam em silêncio, observando o rio das escadarias, ao lado da Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, no Centro Histórico de Penedo.

Figura 111 – Um morador do centro histórico observando as crianças da janela de sua residência



Fonte: Acervo da autora (2019).

Dessa maneira, sair em pequenos grupos contribui para uma visibilidade maior e também uma participação mais efetiva das crianças na cidade por meio dos usos reais dos espaços, os quais podem e devem ser usados. A sua ocupação propicia uma aproximação mais informal e cuidadosa das pessoas para com as crianças. Agir como deve ser um cidadão de verdade, de maneira integrada com os locais urbanos ou transgredindo, dando outros usos ao espaço, torna a visibilidade ainda mais inquietante. Um exemplo dessa transgressão diz respeito à saída que fizemos com as crianças para a Casa do Patrimônio de Penedo, no dia 6 de dezembro de 2019. As crianças, com pranchetas e canetas hidrocores, sentaram-se na Praça Floriano Peixoto para desenhar a fachada do prédio que tinham acabado de visitar. Os transeuntes passavam incrédulos e intrigados com essa ação. Elas estavam produzindo algo na cidade, a partir das suas experiências, contribuindo para a construção da obra (LEFEBVRE, 2001); os desenhos produzidos fazem parte de um registro, de um olhar das crianças sobre a cidade.

Figura 112 – As crianças desenhando na rua, observadas pelas pessoas que passavam



Fonte: Acervo da autora (2019).

Sair em pequenos grupos também possibilitou uma maior integração e trocas entre as crianças e os outros cidadãos que colaboram para o uso do espaço. Foi possível perceber essa compreensão e colaboração em um episódio na nossa saída para a sorveteria no centro histórico, depois da visita à Casa do Papai Noel, no dia 12 de dezembro de 2019. A visita à sorveteria foi patrocinada pela professora, que quis proporcionar uma confraternização entre as crianças. Dentro do recinto havia uma piscina de bolinhas com escorregadores, escadas, enfim, um grande atrativo para as crianças. Adentramos o espaço, dois adultos e dez crianças, que, automaticamente, se dirigiram à entrada da piscina de bolinhas. Como o cercadinho estava aberto e a sorveteria vazia e não percebendo nenhuma placa identificando o impedimento de entrada, elas adentraram e brincaram bastante até que o sorvete fosse servido. Só então a professora percebeu que a cada entrada na piscina de bolinhas era cobrado o valor de R\$ 3,00 (três reais), por criança. Como ela não havia previsto essa despesa, comunicou o fato ao atendente da sorveteria, que prontamente liberou o pagamento.

Figura 113 – Crianças em uso do espaço da sorveteria no centro da cidade



Fonte: Acervo da autora (2019).

Durante essas incursões na cidade, apreendeu-se o necessário papel da educação infantil como propulsora dos deslocamentos da(s) infância(s), no sentido de promover a sua inserção e dar visibilidade a toda e qualquer criança. Essa percepção se faz clara na pergunta muitas vezes respondida pelas próprias crianças, quando as pessoas lhes perguntavam: *Vocês são de onde?* E as crianças respondiam, em grande coro: *Escola Arlindo Ferreira do Campo Redondo* (nome do Povoado). E a resposta era quase sempre a mesma: *Pensei que era de uma escola particular*. Salientamos, a partir dessa experiência que nem todas as crianças são invisibilizadas dentro da urbis, só aquelas que são alijadas, segregadas do direito ao uso da cidade como cidadãos de fato, que participam, consomem e intervêm. Andar com as crianças de uma escola pública municipal de um povoado que faz parte de um território afastado da *urbis*, promovendo a sua inserção e a participação no espaço público, serviu nas experiências vivenciadas nessa pesquisa para ajudar a educar o olhar das pessoas, como aponta o escritor Otto Resende, na epígrafe deste tópico: *Experimentar a ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver*.

De acordo com Sarmiento (2007, p. 40) “A escola permanece como um palco conflitual de projetos políticos e pedagógicos que podem tanto orientar-se para uma efectiva ampliação dos direitos das crianças como sustentar-se em lógicas de acção que perpetuam a inscrição histórica de dominação”. A garantia de oportunidades e de acesso aos bens patrimoniais, culturais e sociais, por todas as crianças na vivência de sua infância, cabe a toda a sociedade, e, nesse sentido, a escola deve posicionar-se a partir da sua atuação política e pedagógica para apoiar a redefinição da cidadania da infância, garantindo que a presença das crianças nos espaços públicos para além de seus territórios seja garantida. Ainda segundo o autor:

[...] a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania, realizou um trabalho de separação das crianças do espaço público. As crianças são vistas como cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio coletivo, salvo no contexto escolar, e resguardadas pelas famílias da presença plena na vida em sociedade (SARMENTO, 2007, p. 40).

Cabe, aqui, a partir da reflexão do autor, a reflexão de como as crianças vivem suas infâncias e como são vistas nos seus contextos. São segregadas em todos os contextos? E se esse não for o caso, quais crianças são segregadas e em quais contextos do convívio coletivo? E por quais motivos? Justifica-se a proteção em detrimento da participação? Para qual criança/infância está sendo produzindo esse discurso? Ao acompanhar as crianças no ônibus escolar no trajeto para casa em seu respectivo território/povoado, o Campo Redondo e o Peixoto, percebeu-se que muitas não têm quem as espere na descida do ônibus dentro do povoado; seguem em companhia de outras crianças para sua casa, andando livremente, sozinhas naquele contexto próprio, seu. O que leva a pensar sobre os critérios que definem o discurso social e cultural, a respeito da criança, e a garantia de cidadania plena e também da sua segurança e guarda. A sua presença, em alguns espaços, pode se dar de forma a não salvaguardar a sua segurança e direitos, e em outros, não, por quais motivos?

A presença das crianças dentro do centro histórico de Penedo, não apenas como “minituristas”, mas com voz ativa e participação, causou algum estranhamento do olhar, que se apresentou de diferentes formas pelas pessoas: notaram-se olhares acolhedores, olhares surpresos, olhares de aprovação e também de desaprovação. O mais importante a se registrar é que essas crianças do povoado distante da urbe foram vistas, não de maneira coletivizada, massificada, segregada, como meros apreciadores, mas como cidadãos participativos.

6.3.5 As descobertas, os riscos, e as incomensuráveis possibilidades estéticas na/da/pela cidade a partir do olhar das crianças

“Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo [...]. Nossos olhos se gastam no dia a dia, opacos. É por aí que se instala no coração o mostro da indiferença”. Esse trecho retirado da crônica Vista cansada, do escritor Otto Lara Resende (1992), representa bem o que percebemos a partir do olhar das crianças, ao explorar as ruas, tanto em Évora, Portugal, quanto em Penedo, Alagoas. Esse olhar, atento a tudo, não se resume apenas ao sentido da visão, mas foi ampliado na exploração que se deu nas diversas saídas de corpo inteiro, observando, sentindo, sorvendo as experiências a que eram expostas, nas ruas e nos locais visitados, utilizando-se de todos os sentidos.

Nessa itinerância com as crianças nas/pelas ruas de Penedo, observou-se a sua curiosidade na exploração, em várias perspectivas, tais como: a partir da arquitetura da cidade, por exemplo, com a empolgação de Vitória (6 anos), que sempre externava a sua admiração pelos grandes casarões e que se encantou pelo tamanho de uma janela da casa localizada na rua Fernandes de Barros (próximo à Praça do Convento), por onde sempre passávamos, e ela gritava: *“Olha a janela!”*; a curiosidade para experimentar as frutas graviola e morango, descobertas na ida à feira livre, que para algumas crianças eram desconhecidas; a necessidade de tocar nos muros e relevos que se apresentavam no caminho, como também correr os pequenos riscos ao transpor pequenos obstáculos nas calçadas; experimentar andar de costas, subindo uma ladeira, como fez Thales (5 anos), em uma de nossas saídas; o rememorar das crianças, sempre apontando os lugares em que já havíamos estado ou que já tinham sido visitados por elas, anteriormente; a intensa curiosidade em todo detalhe e qualquer desvio da paisagem comum, como um buraco na parede, um bichinho exposto na calçada (nas nossas saídas, nos deparamos com um passarinho e com uma borboleta); e a imensa alegria de estar caminhando pelas ruas, que se expressava em cantorias espontâneas e que foi também percebida pelas famílias.

A professora recebeu, em uma das mensagens que trocava com as famílias, uma dirigida pela mãe da criança Thales (5 anos), perguntando o que estava se passando nos últimos dias, que a sua criança estava tão feliz! A mãe relatou que nos dias de saída seu filho costumava chegar da escola relatando tudo o que havia ocorrido, e que as saídas estavam influenciando o seu humor, indicando que as saídas estavam impactando positivamente a criança.

Figuras 114, 115 – Janela admirada por Vitória; A professora apresentando a graviola para as crianças



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figuras 116, 117, 118 – Tocando na textura das pedras no muro; Crianças investigando uma borboleta com a asa quebrada, na calçada; Crianças investigando um buraco no muro



Fonte: Acervo da autora (2019).

O desejo das crianças de explorar os espaços na rua era uma constante, o que aguçava também o desejo da professora e o nosso, como pesquisadora, de descobrir novos espaços na cidade para a exploração. Nesse sentido, foram vivenciadas experiências a partir das saídas realizadas com as crianças da Emeb Prof. Arlindo Ferreira de Moraes, que se aproximaram de uma deriva, no sentido de instigar a uma abertura de novas trilhas não previstas com as crianças que, de partida, não foram tomadas como uma deriva, embora depois tenham se tornado. De acordo com Debord (2012, p. 1), ao discorrer sobre a Teoria da Deriva, diz:

O conceito de deriva está ligado indissolavelmente ao reconhecimento de efeitos da natureza psicogeográfica, e à afirmação de um comportamento lúdico construtivo, o que se opõe em todos os aspectos às noções clássicas de viagem e passeio [...] Uma ou várias pessoas que se lançam à deriva renunciam, durante um tempo mais ou menos longo, os motivos para deslocar-se ou atuar normalmente em suas relações, trabalhos e entretenimentos próprios de si, para deixar-se levar pelas solicitações do terreno e os encontros que a ele corresponde.

As saídas vivenciadas, dentro dessas perspectivas com as crianças, significaram uma renúncia ao determinismo pedagógico, para propiciar-lhes outras descobertas a partir de uma trilha já descrita; desbravar outros caminhos e realçar elementos como a ludicidade, a curiosidade, a coragem, aguçando ainda mais seu olhar para o desconhecido, deixando-se levar pelos encontros que a trilha proporcionava. Essa perspectiva fortaleceu ainda mais os motivos para que as crianças solicitassem outros momentos de deslocamento. Percebeu-se que isso foi muito mais provocador que uma mera visita ou passeio com o fim em si mesmo.

A primeira experiência ocorreu quando se propôs às crianças onde poderiam ser encontradas informações sobre os casarões de Penedo. Da conversa em grupo foram identificadas a Biblioteca e a

Casa do Patrimônio, que ainda não tinham sido visitadas por elas. A busca por essas informações surgiu a partir da análise que foi feita do mapa de Évora, trazido de Portugal em um grande número e distribuído para cada criança, no verso do mapa havia informações sobre monumentos, prédios, igrejas, daquela cidade. Na exploração do mapa, a professora, que nessa altura já havia voltado de Évora, foi apontando para as crianças os lugares que ela havia visitado durante sua estadia em Portugal.

A partir dessa atividade, compartilhou-se com as crianças a informação de que em Penedo não tinha um mapa detalhado como aquele, mas que existia, na entrada de alguns casarões, um código de barras, chamado usualmente de *QR Code*, que trazia as informações sobre esses monumentos. Demonstrou-se, na sala, como era realizada a leitura do *QR Code*, com o auxílio de um celular, colocando a proposta de que saíssemos à rua à procura desse código, no Centro Histórico.

Na nossa deriva pessoal da cidade, como pesquisadora, já havia mapeado os lugares próximos à escola onde havia o *QR Code*, a fim de dirimir os riscos e perceber as possibilidades dos percursos. Descobrimos que no Chalé dos Loureiros, um edifício histórico, recuperado recentemente pelo IPHAN, onde será instalado o Futuro Memorial do Homem do São Francisco, e que fica a duas quadras da escola, tinha o *QR Code*. Nesse mapeamento, realizado sozinha, sem as crianças, dentro de uma perspectiva de deriva, descobrimos também um beco que fica bem ao lado do edifício e resolvemos adentrá-lo; lá descobrimos uma vista maravilhosa da cidade para o bairro do Barro Vermelho, um ponto alto que esconde uma enorme escadaria. Fazendo a descida, descobrimos também que o fim da escadaria desembocava na rua por trás da escola, onde poderíamos avistar a sala no terceiro andar, onde as crianças ficavam. Nessa rua também tinha uma criação de cabras. Por esse caminho era possível entrar na escola pelo térreo e subir para o terceiro andar.

Não estando certas se as crianças descobririam o beco ou se a deriva nos levaria a outros caminhos, saímos com elas e a professora, com o propósito de encontrar o *QR Code* nas paredes dos casarões localizados na vizinhança da escola, na Avenida Getúlio Vargas.

O percurso se deu no dia 27 de novembro de 2019; saímos da escola às 15h45min, depois do lanche com crianças, e fomos em busca do *QR Code* nos casarões do entorno da instituição. As crianças olhavam atentamente os detalhes das fachadas, tentando visualizar o código. Nos debruçamos em um dos mais vistosos da rua, o casarão da Vila Lessa, recentemente recuperado, mas não achamos o código. Atravessamos a rua e passamos pelo beco ao qual nos referimos, quando Mickaeli (6 anos) disse: *Vamos entrar aqui, Tia, vamos, vamos?* Respondemos: *Vamos achar o código, depois a gente volta.* Assim, andamos mais um pouco e o encontramos no casarão do Chalé do Loureiro; a professora, então, posicionou o celular e, sentados na calçada, lemos o que o código

dizia. As crianças ficaram curiosas para entrar no espaço, mas estava fechado. Apreciaram o casarão pelas grades, e ficamos lá fazendo planos para uma futura visita ou piquenique naquele espaço. Nesse momento, Mickaeli lembrou: *Tia, vamos entrar naquela ruazinha?* Retornamos a pergunta às outras crianças, mostrando o beco, a “ruazinha”. Todas indicaram o desejo de ir. Entramos. E nesse momento iniciamos nossa deriva coletiva, já que as crianças não tinham ideia do que iriam encontrar. As crianças, mostrando-se muito curiosas, andavam devagar. Foi quando na primeira casa, do nosso lado esquerdo, vinha saindo do portão um homem de chapéu Panamá e se alegrou com o grupo de crianças, perguntando de onde éramos. As crianças, que sempre respondiam em coro, disseram: *Da Escola Arlindo Ferreira de Moraes, do Campo Redondo!* Ele achou engraçado e se apresentou como um criador de abelhas. Dirigindo-se à professora, começou a falar do seu ofício e dos seus projetos, dentre eles, queria desenvolver algum trabalho com as crianças para a preservação das abelhas Uruçu, que são abelhas sem ferrão e que estão presentes na região de Penedo e, nos últimos anos, se acham em processo de extinção. Disse-nos que vendia mel e criava as abelhas em um jardim que podia se ver na entrada da casa. Convidou todo o grupo para entrar e conhecer como ele criava as abelhas. As crianças, evidentemente, ficaram curiosas e então ele convidou sua esposa para ajudar a recepcionar as crianças e lá elas tiveram uma pequena exposição de como as abelhas fabricam o mel e de como elas são criadas.

Terminadas a exposição e a visita no jardim, agradecemos e continuamos a aventura pelo beco que, logo depois da “casa das abelhas”, batizada assim pelas crianças, nos deparamos com a grande escadaria e com toda a vista para o bairro Barro Vermelho; sentamos, então, nos degraus da escadaria, para apreciar a vista. Nesse momento, a professora começou a relatar para as crianças que ela havia nascido e morado naquele bairro quando era criança, contou-lhes que gostava muito dele, que é o mais antigo da cidade. Percebia-se o interesse e o envolvimento com o relato da professora.

As crianças pediram para descer as escadarias, descemos. Quando chegou na rua de baixo, Mickaeli (6 anos), a descobridora da “ruazinha”, queria descer mais uma ladeira enorme, muito íngreme; não descemos, a professora lembrou à criança do horário do ônibus escolar, deveríamos voltar para a escola.

Passamos pelo curral de criação de cabras que estava vazio, pois elas tinham saído para pastar. E continuamos nossa caminhada até chegar ao outro lado do prédio da escola, de onde pudemos avistar a sala do terceiro andar, onde eles ficavam, para surpresa de todos! Eles nunca tinham visualizado o espaço da escola daquele ângulo, entravam pelo outro lado do prédio. Entramos no prédio e nos deparamos com mais uma surpresa: uma pequena rocha que fica dentro do prédio da faculdade e que tem o nome “Penedo”, fazendo alusão à rocheira que dá nome a

cidade. As crianças pararam para apreciar esse cantinho não visto na perspectiva alta da sala em que eles ficavam toda a tarde, e subimos as escadas de volta à sala.

Figuras 119, 120, 121 – Momento que as crianças acharam o *QR Code*; Professora fazendo a leitura do *QR Code*; Encontro com o criador de abelhas



Fonte: Acervo da autora (2016).

Figuras 122, 123, 124 – Adentrando o jardim; Observando as caixas de abelhas 1; Observando as caixas de abelha 2



Fonte: Acervo da autora (2016).

Figuras 125, 126, 127 – Observando o bairro Barro Vermelho do alto da escadaria 1; Observando o bairro Barro Vermelho do alto da escadaria 2; Em frente ao curral de cabras



Fonte: Acervo da autora (2016).

Figuras 128, 129, 130 – Identificando o prédio da escola; Observando o prédio da escola de outro ângulo; Observando o pequeno rochedo com o nome Penedo



Fonte: Acervo da autora (2016).

O encontro com o criador de abelhas Uruçu foi uma grande surpresa para nós, para a professora, moradora da cidade e que não conhecia nem o espaço nem o morador, e não sabia sobre a extinção das abelhas e um momento de grande envolvimento demonstrado nas atitudes das crianças. Essa experiência, dentro da perspectiva de andar à deriva com as crianças, revela a potencialidade que a rua e o andar na/pela cidade podem nos oferecer, quando estamos abertos a aprender e a nos relacionarmos com o que encontramos no caminho. Há um quê de desafio, de risco, de lúdico, de transgressor, na busca de outras trilhas, não usualmente feitas, possibilitando descobertas e perspectivas de outros pontos de vistas. Entendendo que, para conhecer de fato, é preciso arriscar-se por outros caminhos, que não basta apenas por vezes seguir os mesmos rumos, nesse sentido é preciso propor o descobrir a cidade a partir de outras rotas.

O segundo momento de deriva, dessa vez protagonizado por uma das crianças, ocorreu no retorno a pé da sorveteria do centro da cidade, no dia 12 de dezembro de 2019, em nossa última

caminhada pelas ruas de Penedo. Nesse dia, éramos dois adultos e dez crianças. Adria (5 anos) disse à professora que sabia voltar por outro caminho e que iria mostrar ao grupo onde ficava a casa da avó dele. A professora apoiou a mudança de rota, e a criança passou a guiar o grupo, o que gerou certa insegurança dos seus pares como se pode ver no diálogo abaixo:

Letícia: *Ei, a gente não veio por ali, agora a gente vai passar direto é?*

Professora: *A gente vai mudar o caminho... o Adria vai levar a gente!*

Letícia: *Mas era por ali...*

[...]

Vitória: *A gente está indo por onde, tia?*

Letícia: *A gente vai se perder, tia!*

Várias crianças: *A gente vai se perder, a gente vai se perder...*

Pesquisadora: *Confia no Adria!*

Professora: *O Adria mora por aqui!* (Apontando para uma ladeira).

Vitória: *Adria, vamos para sua casa?*

Professora: *Vamos almoçar na casa do Adria?*

Crianças: *Vamos! Não! Vamos... Eu não vou, não! Eu vou, sim!*

Depois de subirmos uma ladeira, pausa para beber água. Continuando o caminho...

Vitória pergunta: *A gente está se perdendo?*

Pesquisadora: *Vou perguntar ao Adria, ele que está nos levando. Está certo, Adria, esse caminho?*

Adria: *Tá!*

Letícia: *Tá não, a gente vai se perder!*

Alice: *Olha, Adria, a gente não chegou não, a gente se perdeu!*

Yasmin: *É, a gente se perdeu!*

Professora: *Nunca, né, Adria?*

Adria: *Nunca!*

Professora: *A vó dele mora nessa rua, não é?*

Letícia: *A gente vai na casa da avó dele é?*

Professora: *Ele vai mostrar onde é, não é Adria?*

Adria: *É...*

Vitória: *Eu estou se perdendo... Tia Givonete, a gente se perdeu!*

Professora: *Não, não nos perdemos não!*

Vitória: *Se perdeu, sim!!!*

Professora: *Olha! Essa aqui é a casa da avó do Adria.*

[...]

A professora para em frente ao late Penedo Clube e do portão avistou o rio e mostrou às crianças.

Professora: *Olhem, aqui é um clube. O Penedo Tênis Clube! Olhem o rio ali!*

Vitória: *É o mesmo de lá, né?*

Professora: *É! Mas aqui é um clube bem legal!*

Alice: *Vamos vir um dia para cá?*

Professora: *Vamos!* [E seguiu o caminho].

As crianças cumprimentaram o porteiro do clube: *Bom dia!!!*, que respondeu sorridente: *Bom dia!!!*

[...]

Vitória puxa o coro, seguida pelas outras crianças, ao fazerem a curva em uma rua e se depararem com uma ladeira que, no alto, mostrava o prédio que ficava ao lado da escola. Identificaram um local conhecido.

Vitória: *CHEGAMOS!!! CHEGAMOS!!! CHEGAMOS!*

Thalita: *Tá vindo, gente, tá, vindo, que o Adria sabia!*

Adria olha para trás, para o grupo, todo orgulhoso, com o apoio da professora, que faz um gesto de vitória!

Isabela: *A gente veio por outro canto, foi?*, perguntou à pesquisadora.

Pesquisadora: *Foi! Veio por outro canto!*

Ao chegarem à escola as crianças contaram para a diretora as novidades, por onde tinham ido, muito eufóricas e muito felizes! (DIÁRIO DE CAMPO 22 – AF, 12/12/2019. Transcrição do Vídeo).

Parafrazeando a canção que diz “*mentiras sinceras me interessam*”⁷⁶, diríamos que “*desafios previstos nos interessam*”. Ao caminhar nas ruas com as crianças, esses “*desafios previstos*” são interessantes do ponto de vista de propiciar viver as experiências que não poderiam se dar de outra forma. Aguçar o gosto da descoberta na cidade com a deriva perpassa por viver situações que fazem sentido, que buscam a descoberta real que potencializam nas crianças o que elas já possuem intrinsecamente, que é a busca do novo, do desafio, e uma possibilidade de se aventurar para além dos caminhos já designados pelos adultos. Como afirma Larrosa (2017, p. 348):

[...] os indivíduos não podem dar sentido as suas experiências porque carecem justamente de tudo aquilo com o que poderiam tecer esse sentido. Os indivíduos simplesmente se adaptam [...]. Trata-se apenas de viver a qualquer preço, de continuar vivendo. Passo a passo.

Na experiência relatada, ressalta-se que Adria era a única criança dessa turma que morava no centro da cidade de Penedo, as outras todas residiam no povoado, o que pode ter incentivado o seu protagonismo. Como também a fala inicial do diálogo das crianças com a professora, quando Letícia (6 anos) pergunta: *Ei, a gente não veio por ali, agora a gente vai passar direto, é?* E a professora responde: *A gente vai mudar o caminho... o Adria vai levar a gente!* Não se adaptar, mudar o caminho, esse foi um momento decisivo para uma aprendizagem a partir de uma experiência real, de sair do passo a passo cotidiano. De perceber que é possível encontrar outros caminhos, que é possível confiar, que é possível aprender com seus pares, que é possível acertar quando nos aventuramos; que é possível mudar e chegar por outros percursos ao mesmo destino. Viver algo novo, inusitado, sempre há de realçar novos sentidos a nossa subjetividade.

O terceiro e último momento similar a uma deriva com as crianças está atrelado ao grande patrimônio natural de Penedo, que é o rio São Francisco. Do pátio do prédio onde está localizada a Emeb Prof. Arlindo Ferreira de Moraes e que fica no terceiro andar, no fundo da sala onde ficava a turma das crianças, é possível avistar o rio São Francisco e um belo pôr do sol. A professora algumas vezes levava as crianças para visualizá-lo e contemplar o rio, que era de interesse das crianças, pois sempre pediam para vê-lo. Nas nossas incursões a pé por Penedo, enquanto ali residíamos,

⁷⁶ Canção “Maior Abandonado”. Autores: Cazuza e Barão Vermelho. Álbum: Maior Abandonado (1984).

localizamos um outro lugar na cidade que também era possível vê-lo do alto ao longe, assim, em uma de nossas visitas programadas com as crianças que não ocorreu, que foi a visita à biblioteca, sugerimos à turma, em substituição, que saíssemos para procurar na cidade vistas para o rio São Francisco. E saímos pelas ruas, dentro do “desafio previsto” e chegamos à praça de Nadir Athayde, na rua João Pessoa, onde é possível avistar o rio ao longe. Ficamos lá por um tempo. Mas as crianças queriam encontrar outros lugares, a professora disse que sabia onde tinha outra vista que permitiria vermos o rio do outro lado da cidade. Assim, seguimos guiados pela professora, atravessamos três quarteirões e chegamos a uma escadaria que fica localizada ao lado da Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, na rua Marechal Deodoro, no Centro Histórico. De lá foi possível avistar uma extensão bem maior do rio do que do outro lado. Sentamos no início da escadaria e ficamos em silêncio ouvindo os passarinhos, tentando escutar o barulho do rio. Victor (6 anos) exclamou: *“O Rio é muito grande, começa lá do outro lado e chega até aqui!”*. Alana disse: *“Eu já fui no rio!”*. A professora pediu que para ficassem um pouco em silêncio, contemplando a vista, e elas ficaram por um bom tempo. Foi um momento muito relaxante, de observação e de total envolvimento das crianças. Um morador, apontado no tópico 6.3.4, que nos observava do alto da sua janela, relatou que ficou admirado com a concentração das crianças em fazer uns quatro minutos de silêncio para apreciar o rio. Seguindo na nossa deriva, passamos pela frente da igreja, que estava com as portas abertas; as crianças pediram para entrar e entramos, sentamos nos bancos e participamos um pouco da oração. As crianças se mantiveram em silêncio, imposto pelo ambiente, faziam gestos de sinal da cruz, de colocar as mãos juntas, de baixarem a cabeça e fechar os olhos, repetindo os fiéis que estavam nos bancos da frente. Ficamos uns dez minutos. Saímos da igreja e retornamos à escola, pelas ruas estreitas de Penedo. As crianças cantavam o Hino de Penedo, ensinado pela professora no primeiro semestre, e o refrão aprendido em uma de nossas descobertas na exploração da cidade, em ritmo de Coco de Roda: *“Quem quer comprar, quem quer comprar”!* (que será relatada no tópico 6.3.6), para lembrar-nos da força da cultura, unida à beleza do patrimônio natural de Penedo. O pôr do sol já estava chegando, e a professora as levou ao alto do prédio para vê-lo.

Figuras 131, 132, 133, 134 – Atravessando a Praça Jácome Calheiros; Primeira vista do rio na Praça de Nadir Athayde; Acomodando-se nas escadarias; Momento de silêncio



Fonte: Acervo da autora e da professora partícipe da pesquisa (2019).

Figuras 135, 136, 137 – Entrando na Igreja; Retornando para a escola; Pôr do sol visto da escola



Fonte: Acervo da autora e da professora partícipe da pesquisa (2019).

Sair para ver, para deixar-se atravessar pelo que passa e pelas sensações que nos provoca, parar para olhar, deixar envolver-se, sentir. Essa deriva, oriunda de uma percepção anterior da escuta das crianças, que demonstravam gostar de apreciar o rio, se converteu em uma experiência de passagem, que nos passa, como afirma Larrosa (2014, p. 25), “O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. Para tanto, só nos utilizamos de um patrimônio natural que a cidade estava nos dispondo, no entorno da escola.

6.3.6 Os espaços culturais da cidade e a apropriação das crianças: organização, adequação e a importância dos agentes culturais

A cidade de Penedo se constitui num museu a céu aberto; sua arquitetura, ainda preservada, nos reporta a um passado, a uma história e à necessária busca por entender os contextos que estão escondidos por trás de suas belas edificações. Tombada desde 1996, a cidade, por meio de programas federais, vem recuperando alguns espaços, conforme já foi referido. Entretanto, para além do tombamento, se faz necessário o envolvimento da população na sua ressignificação, ocupação e preservação.

Pinheiro (2009) afirma que “Preservar é muito mais que tomar” e, de acordo com um filho da terra, que escreveu o livro *Arruando para o Forte: um roteiro sentimental da cidade de Penedo*, Francisco Sales (2013), “Só preserva quem conhece”!

Contudo, a preservação, na condição de política pública relacionada ao patrimônio histórico, ainda requer uma ampliação do entendimento do que significa patrimônio, do que é preciso salvaguardar e por quê. Esse entendimento se faz imprescindível, a fim de que esses edifícios e monumentos sejam requeridos e salvaguardados, não apenas do ponto de vista das instituições competentes, mas de um reconhecimento coletivo por parte de sua população.

Pinheiro (2009), a respeito da utilização e uso desses espaços patrimoniais, afirma que “É preciso manter a população e criar atividades para ela, e não apenas recriar o que supostamente existia no local”. O tombamento não é uma ação suficiente para assegurar essa valorização e o uso desse patrimônio; se fazem necessárias estratégias para que a população possa ocupar os espaços e ir construindo, aos poucos, uma cultura de preservação que faça sentido para elas.

A preservação é muito mais abrangente que o tombamento. A preservação diz respeito a um conjunto de medidas, desde intervenções físicas no bem cultural até políticas públicas. São iniciativas destinadas à preservação do patrimônio para as gerações futuras. O tombamento é uma dessas

medidas. Geralmente, é o passo inicial no Brasil, porque não temos uma cultura preservacionista arraigada na sociedade. Somos muito carentes, com problemas básicos não resolvidos, como pobreza e falta de escolaridade, e isso limita a possibilidade de fruição do patrimônio. As pessoas nem param para pensar que existe um passado, com coisas esteticamente bonitas, que contam as nossas origens, a nossa história. A maioria está tão preocupada com o básico que nem tem olhos para o prazer. Não há como negar que existe uma hierarquia de necessidades. De outro lado, no mundo inteiro, todos os valores da nossa cultura atual são de descarte, de inventar novidades, buscar o novo pelo novo, até para movimentar a economia. Além disso, como fomos uma colônia, sempre imitamos um paradigma português e europeu. Estamos habituados a esperar modelos de outras sociedades (PINHEIRO, 2009, p. 1).

As limitações econômicas e sociais advindas dos processos históricos, aliadas à falta de uma formação no âmbito de políticas públicas, contribuem para o afastamento da população e o não envolvimento da riqueza arquitetônica das cidades patrimoniais.

Um processo educativo advindo de outros paradigmas diferentes do que o impregnado pelo paradigma colonizador se faz premente. A perspectiva colonizadora que elitiza os usos dos espaços e segrega, por vezes, certos grupos sociais, é um fator de distanciamento. Possibilitar que desde a infância esses espaços sejam utilizados e ocupados, com experiências que realmente toquem a sua população, os atravessem e assim ampliem o olhar para o espaço e para essas edificações, dando-lhes outros significados a partir do uso plural e diversificado, pode ser um caminho.

A maneira como vêm sendo utilizados pelas crianças da educação infantil os espaços históricos e culturais de Penedo, como se pôde verificar por meio do diagnóstico realizado, pressupõe um uso apenas na perspectiva da visitação e apreciação esporádica e com pouca imersão, ocupação, contemplação e ressignificação desses espaços.

Na busca de uma imersão em um desses espaços de Penedo, nos quais poderíamos encontrar informações sobre a cidade de Penedo com as crianças, tendo em vista informações para nos correspondermos com as crianças de Évora, uma das saídas foi para a Casa do Patrimônio, um espaço voltado para a Educação Patrimonial dentro da proposta do IPHAN, que faz parte dos programas de revitalização das cidades históricas no Brasil e funciona em Penedo desde 2014. O espaço mantém um acervo de fotografias, recursos audiovisuais e também histórias da cidade por meio da documentação em livros e outros registros, além de uma exposição permanente em grandes painéis expostos em um sobrado, no coração do centro da cidade, na avenida Floriano Peixoto.

A exposição tenta trazer a ideia do patrimônio cultural em várias perspectivas (material, imaterial e natural) e mantém uma biblioteca com livros para consultas dos visitantes em geral, além de um espaço para cursos, palestras e formações, para, aproximadamente, 30 a 40 pessoas. Figueiró

(2017), em um trabalho de dissertação que buscou entender a Casa de Patrimônio de Penedo, registra que:

Há um esforço na exposição em trazer novas vozes, certa intencionalidade de diversificar as informações – painéis com lendas e tradições; pesquisa de campo; entrevistas de história oral... – que se emaranha com a intencionalidade de valorização dos tempos áureos e dos personagens ilustres em prol de um “resgate do pertencimento local”, como se houvesse algo essencial a ser recuperado e “devolvido” à população já esquecida (FIGUEIRÓ, 2017, p. 89).

Na perspectiva de conhecer, adentrar e realizar uma experiência que realmente tocasse as crianças na visita a esse espaço, para além de apenas buscar informações e ver as imagens expostas, propusemos que elas desenhassem a fachada, sentadas na rua, depois de terem visitado o espaço. Para essa visita, fomos com antecedência à Casa do patrimônio, marcamos o horário e informamos a idade das crianças, o que foi para a agente cultural uma grande surpresa, pois crianças da educação infantil não costumam adentrar aquele espaço. Segue descrição de como essa saída transcorreu.

No dia 6 de dezembro de 2019, saímos da escola com a professora e 15 crianças, às 14h30min, a pé, em direção à Casa do Patrimônio, para buscar informações a respeito da cidade de Penedo, e, como já havíamos combinado com as crianças depois da visita ao espaço iríamos desenhar a sua fachada para elas mostrarem aos pais, posteriormente, onde tinham ido naquele dia. Na chegada em frente ao prédio, Thales (6 anos) diz: *Olha o QR Code!* A professora responde: *E será que é aqui?* Thales (6 anos): *Vê no celular!* Professora: *Vou ver agora!* Pegou o celular para consultar, mas a internet estava lenta e o sol muito quente. Então ela avistou o guarda patrimonial, no piso de baixo da Casa, e disse: *Vamos perguntar ao moço?* E adentrou o espaço com as crianças. Lá dentro, ela perguntou: *Moço, nós queremos visitar um lugar. Que lugar nós queremos visitar?*, perguntou às crianças. As crianças responderam em coro: *O patrimônio!* A professora volta-se para o guarda e pergunta: *É aqui?* E antes que o guarda respondesse, Vitor (6 anos) aponta para uma gravura enorme que fica na entrada do prédio com fotos de casarões antigos e diz: *É sim, olha ali!* A professora pergunta ao grupo de crianças: *E agora o que a gente, faz? Pergunta ao moço?* O guarda, achando que ela tinha perguntado a ele, responde: *Vocês vão dando os nomes, eu vou registrando e vocês já vão subindo*, dirigindo-se às crianças, que foram dando o nome uma a uma, e o guarda transcreveu, pacientemente, todos os nomes no livro de registro. Em seguida, junto com a professora, subiram a enorme escada, bastante íngreme, de madeira. Uma criança pergunta a professora: *Essa escada é de quê?* A professora responde: *De madeira!* Nesse momento, Thales (6 anos) falou: *Se a nossa casa fosse de madeira seria bom demais!* No primeiro andar fomos recebidos por uma agente cultural do espaço, que aparentava estar um pouco insegura em receber as crianças, e foi logo guiando o grupo para mostrar as fotos e as gravuras, expostos nos diversos painéis. E por uma escolha própria, foi

mostrando o que considerou importante: a gravura da estátua de Bom Jesus dos Navegantes, que fica em uma das entradas da cidade; uma foto que retrata um elefante no centro da cidade de Penedo, fato que ocorreu quando o animal fugiu do circo, em uma enchente ocorrida há vários anos, e quando já partia para mostrar outra gravura escolhida por ela, Adria, que olhava todas as imagens, a interrompe e diz: *Olha o coreto!*, mostrando-o às outras crianças, e Vitor diz: *É, olha, o coreto que é de lá da nossa escola!* A agente cultural mostrou-se surpresa com o reconhecimento das crianças e confirmou: *É sim, o coreto, sim!* E continuou a mostrar outros painéis. Algumas vezes a professora pedia a palavra para complementar em algum aspecto que achava relevante, como no caso dos painéis que mostravam as embarcações e as lendas de Penedo, os quais chamaram muito a atenção das crianças. Ao passar em frente ao painel, que trazia imagens do Teatro 7 de setembro, Adria (6 anos) reconheceu novamente um local em que eles já estiveram e disse: *Tia, olha o teatro!* A professora confirma. Alerjandro (6 anos) também: *Nós já foi!* Outra criança diz: *Duas vezes!* No painel seguinte, mais um reconhecimento: *Olha a igreja!* Mais de uma criança falou ao mesmo tempo! A professora pergunta: *Que igreja é essa?* Alerjandro responde: *É a igreja que o homem caiu!* (Reportando-se a um acontecimento recente da cidade, em que um morador se jogou de cima da torre da igreja). A professora responde: *Não, essa é a Igreja da Corrente, onde nós fizemos o piquenique, lembra?* As crianças balançaram a cabeça que sim e continuamos a visita. A agente cultural nos levou para outra sala e nesse momento deixou as crianças olharem para as imagens mais livremente, sem fazer nenhuma interferência. As crianças apontavam, reconheciam alguns lugares, perguntavam à professora sobre algum aspecto, e ela, quando não sabia responder, se reportava à agente cultural, que esclarecia a dúvida. Nesse momento, a técnica da educação infantil da Semed chegou ao espaço e foi recebida afetivamente pelas crianças. Ela pergunta: *O que vocês vieram fazer aqui?* E Thales responde: *A gente veio, é... a gente veio pra casa do patrimônio.* Vitor complementa: *Ver fotos!* E a professora pergunta: *E depois nós vamos?...* As crianças respondem, em coro: *Desenhar!* Nesse momento, o grupo perde um pouco o foco da exposição e fica disperso. Uma criança tocou nas imagens que estavam na parede. A professora alertou sobre não poder tocar e aproveitou a situação para fazer uma roda com o grupo de crianças. Sentaram-se no chão da sala de exposições e ela começou um diálogo sobre como funcionava aquele espaço. Professora: *Nós estamos na casa do...* Crianças: *Patrimônio.* Professora: *Isso aqui é de todo mundo, não é?* Crianças: *É!* Professora: *E se a gente quebrar?* Thales (6 anos): *Vai pagar.* Professora: *Mas não pode! Se quebrar, as outras crianças não vão conhecer, não é?* Crianças: *É!* Professora: *Lá na sala a tia já falou, se a moça está mostrando as coisas nessa sala, a gente fica nessa sala, não pode tocar, mas os olhos podem saltar assim, ó* (e faz os gestos), *e pode perguntar. Tem muita coisa legal para a gente ver, não é?* Nesse momento, as crianças começaram a apontar o que gostaram de ver: uma imagem de uma mulher com o dinheiro, o outro disse que tinha visto o Flamengo (a professora esclareceu que

era o brasão do Penedense Futebol Clube), dentre outras curiosidades. Depois de um tempo, a professora perguntou: *Tem algum lugar aqui que vocês já foram?* As crianças ficaram olhando, pensativas, quando uma delas, olhando uma gravura, disse: *Olha ali a Casa do patrimônio!* Apontando para uma imagem do Teatro 7 de setembro. A professora pergunta: *Ali é a casa do patrimônio? Olha bem o que é aquilo.* As crianças ficaram em silêncio, olhando. A professora continua: *Eu acho que não é... É um lugar que a gente já foi...* As crianças continuaram olhando. Como nenhuma criança falou, a professora disse: *É o teatro!* Mickaeli imediatamente solicitou: *Tia, quando a gente sair daqui vamos para o teatro?* A professora disse: *Ai, toda a hora que a gente sai a gente tem que passar no teatro... Olha, vamos ver nosso combinado... Vamos ficar todos juntos!* As crianças afirmaram que sim e prosseguiram a visita indo para outra sala, na qual reconheceram, nas imagens, lugares já visitados, como a Igreja do Convento e o Paço Imperial, ao qual muitas se referiram como lugar que elas tinham feito o piquenique. Em seguida, chegaram à sala onde fica a biblioteca da Casa do Patrimônio; lá elas puderam manusear os livros que estavam ao seu alcance, sentaram-se no chão e foram vendo as ilustrações, falando todas ao mesmo tempo, os lugares que estavam reconhecendo, querendo mostrar à professora as suas descobertas. Uma encontrou um mapa e mostrou à professora: *Tia, tia, um mapa!* A professora perguntou: *E para que serve um mapa?* Ela respondeu: *Para quando a gente quiser ir no lugar a gente encontrar.* Depois desse momento, outra agente cultural do espaço solicitou que eles tirassem uma foto coletiva em uma câmara acoplada a uma tela grande, na qual eles poderiam se ver e deixar um depoimento. Enquanto ela preparava o equipamento, as crianças se moviam pela sala, foram à janela e perceberam como o prédio era alto. Mickaeli anunciou: *Nós tá no coisa alto!* O equipamento ficou pronto e eles voltaram sua atenção para esse momento, demonstrando entusiasmo em se verem na tela. Ela pediu que eles falassem cada um o seu nome, o nome da escola e do que gostaram. O Alerjando (6 anos) começou e disse que gostou dos livros, depois as outras crianças foram seguindo o colega, repetindo sua resposta, sem refletir muito, e logo se dispersaram. O equipamento falhou na hora da gravação, e a agente cultural, enquanto o consertava, aproveitou para perguntar às crianças se elas sabiam o que era o IPHAN. Agente cultural: *Vocês já ouviram falar sobre o IPHAN?* Crianças: *Sim! Não! Sim! Não! Sim! Não!* A agente cultural sorriu e perguntou a uma criança: *Você sabe o que é?* A criança ficou calada. Adria (6 anos) disse: *Ela não sabe nada, é só para dizer!* A professora entrou na conversa e disse: *Então digam que não sabem e querem saber!* Daí a agente cultural explicou: *O IPHAN é o instituto do patrimônio histórico e artístico nacional. A importância dele é preservar o nosso patrimônio histórico. Toda área tombada pelo IPHAN, todos que queiram fazer uma reforma, uma pintura da casa, ou do prédio, das lojas daqui da parte do comércio, aí tem que vir aqui solicitar um requerimento da parte do IPHAN, para eles liberarem para fazer a reforma, entenderam?* Crianças: *Hum, hum...* Agente cultural: *Muito bem... Vamos nos juntar para tirar uma foto para colocar no*

facebook... Depois da fotografia, as crianças sentaram-se no chão para assistir à filmagem que foi feita delas falando sobre o que gostaram. No fim, a agente perguntou: *Vocês moram onde?* Algumas crianças responderam: Penedo; e outras: Campo Redondo (povoado). Logo em seguida, a professora avisou que já estava na hora de irmos e disse: *Ô, Alana e quem quiser, vamos agradecer à moça.* As crianças, em coro, falaram: *Obrigada!* Professora: *Digam que a gente quer vir mais vezes.* Crianças falando ao mesmo tempo: *Eu quero, eu quero!!!* Agente cultural: *Que bom que vocês gostaram...* Professora: *Quem sabe o nome dela?* A agente disse seu nome e pediu que cada criança falasse o seu. Elas falaram. E a agente solicitou: *Tragam a mãe de vocês para visitar!* Então a professora prosseguiu: *Olha, já visitamos?* Crianças: *Já!* Professora: *Agora a gente vai fazer o desenho...* *A gente tem dez minutos para fazer o desenho e voltar para a escola...* *A gente vai sair de dois em dois, cuidado na escada, vamos sair para desenhar lá fora. Vamos?* E fomos, descemos as escadas, atravessamos a rua, forramos o chão com uma manta e as crianças sentaram-se no chão com pranchetas feitas de papelão para apoiar o papel ofício. A professora solicitou, então, que observassem os detalhes do sobrado onde estava a Casa do patrimônio e desenhassem. Foi uma atividade tão prazerosa feita ao ar livre, que as crianças passaram 30 minutos caprichando nos detalhes das janelas e das portas. Enquanto desenhavam, eram observadas por todos que passavam no calçadão. No retorno à escola, a pé, elas cantaram, no caminho, o famoso refrão: *“Quem quer comprar, quem quer comprar”* e partes do Hino de Penedo, espontaneamente. Na sala, disseram o que mais gostaram do que viram, a professora foi perguntando um a um: Adria: *Os livros;* Alerjando: *Os livros;* Victória: *Os livros;* Isabele: *Desenhar a casa;* Heloísa: *Quando desceu a escada;* Mickaeli: *O QR Code;* Heloisa: *O QR Code;* Thalita: *Escrever o patrimônio...* Professora: *Desenhar no meio da rua, não foi?* Thalita balançou a cabeça que sim! Professora: *E ficou com vergonha?* Thalita balançou a cabeça que não! Victória: *De lá de dentro;* Alana: *Os desenhos...* Alessandro: *Os livros...* E assim encerrou-se a tarde!

Figuras 138, 139, 140 – Crianças desenhando a Casa do Patrimônio, em Penedo; Desenho da criança Yasmin (6 anos); Desenho da criança Maria Vitória (6 anos)



Fonte: Acervo da autora (2019).

Toda a visita, desde a saída da escola até nosso retorno, se passou em duas horas e trinta minutos, envolvendo todo o processo de caminhada e de interação. Em todo o decorrer da visitação à Casa do Patrimônio, o maior pico de imersão se deu no momento de desenhar a fachada, atividade em que as crianças se debruçaram com afinco. Essa extensa descrição permite perceber as ações e as intervenções dos três atores envolvidos nessa visita à Casa do Patrimônio: as crianças, a professora e os agentes culturais.

As crianças demonstraram a necessidade de sua escuta, como também indicaram que têm seus próprios saberes, quando da identificação e do reconhecimento dos lugares que já tinham ido, da necessidade de serem atendidas em suas curiosidades, como também de atuarem no espaço de

maneira física: mexendo, tocando. Destaca-se a fala de Thales (6 anos), quando se referiu à escada, dizendo: *Se a nossa casa fosse de madeira seria bom demais!* A escada de madeira maciça, com birros torneados, chamou a atenção da criança. Pode-se inferir, a partir da sua fala, uma ideia de patrimônio ainda arraigada, como alto material, de melhor qualidade, mais valioso, e que não está ao alcance de todos.

Quanto à ocupação do espaço, conseguiram compreender a dinâmica empreendida pela agente cultural, respeitando os combinados feitos anteriormente e reforçados no local. A partir das imagens conseguiram perceber os lugares já conhecidos por eles na cidade, sempre os associando a fatos vividos, experienciados ou repertoriado nesses espaços, como as idas ao Teatro 7 de setembro ou no piquenique realizado em frente ao Paço Imperial. Isso reforça a ideia de que a ocupação dos espaços com experiências contribui para a ideia de pertencimento.

Agir sobre os espaços da cidade ou, como afirma Lefebvre (2001), construir a obra, a obra de arte que é a cidade, se faz com a ampliação do olhar, com dar novos significados aos espaços e com a sua ocupação ou intervenção. Pode-se afirmar que as crianças não passarão imunes à fachada da Casa do Patrimônio; se a ação de desenhá-la as tocou, será uma experiência que estará na sua memória afetiva sobre a sua ação na cidade. Como essa visita foi uma das nossas últimas saídas, consideramos que proporcionou às crianças um recapitular pelos lugares patrimoniais pelos quais passamos e vivenciamos experiências significativas.

Com relação à professora, ela se preocupou em organizar a visita com antecedência, conversando sobre os procedimentos, antecipando os cuidados que precisaríamos ter e, no momento da visita, fazendo as intervenções necessárias nos momentos de descumprimento das crianças. A sua participação também foi importante no sentido de ampliar a perspectiva das agentes culturais, considerando o conhecimento que ela tem da cidade, valorizar os interesses das crianças ao atentar-se para o olhar delas para os elementos que estavam expostos, como no atendimento aos seus questionamentos, portanto, constituindo-se uma mediadora, que, sabedora das especificidades das crianças, intervinha, quando necessário, para tornar a visita mais significativa, mostrando-se curiosa e envolvida nas ações.

Uma importante consideração diz respeito à organização do tempo, que foi ajustado de acordo com a fruição e o envolvimento das crianças com a ação proposta. A duração estimada de dez minutos para o desenho se estendeu e permitiu que as crianças desfrutassem daquela experiência, que se mostrou muito prazerosa, calma, tranquila. Apesar de estar sendo realizada na rua, no ir e vir das pessoas, as crianças se concentraram e se envolveram em captar os detalhes da fachada, como se pode verificar nos desenhos realizados. Portanto, a professora soube conduzir a atividade na

medida em que oportunizou o ampliar do tempo em favor da experiência. Como nos lembra Larrosa (2014, p. 22), “A velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória são também inimigas mortais da experiência”.

No que tange à ação dos agentes culturais, consideramos que a recepção do guarda patrimonial que, pacientemente, interagiu com as crianças, sendo receptivo e registrando no livro de registro o nome de cada uma, dirigindo-se sempre a elas, respeitando-as em sua singularidade, foi um bom exemplo para a nossa “coleção de exemplos”, no sentido da melhor interação nesses momentos de encontro entre a escola e os espaços patrimoniais e culturais da cidade, e para as crianças pequenas. O momento de entrada em qualquer espaço é um abrir de portas para os sentidos, no que diz respeito às questões subjetivas ligadas aos processos de interação.

Com relação às agentes culturais que nos receberam nos espaços de exposição, percebemos que elas tiveram dificuldade em adaptar-se para melhor acolhimento e direcionamento das crianças pequenas. Tentaram conduzir, no primeiro momento, o olhar das crianças, mas percebendo que elas já possuíam um repertório a respeito da cidade, surpreenderam-se, mas não aproveitaram esse conhecimento para conduzi-las para outros olhares. Quer dizer, isso poderia ter sido feito no sentido de ampliar o olhar das crianças para o patrimônio cultural de maneira mais ampla, não apenas com ênfase no patrimônio material, mas considerando o arcabouço do patrimônio imaterial ali registrado, como as lendas, as embarcações, e não apenas nos painéis, mas também em alguns elementos cênicos que fazem parte da exposição.

Essa ênfase no patrimônio material foi reforçada quando uma agente cultural, perguntando às crianças sobre o IPHAN, reforça a ideia dessa instituição na perspectiva do tombamento e não da preservação, como foi tratado no início deste tópico. Ideia também descrita como um sentimento comum da população penedense, na entrevista realizada com a técnica de educação infantil quando diz:

[...] na cabeça dos cidadãos, das pessoas mais simples, é assim: “Alguém que tem uma residência lá no centro histórico e vai precisar reformar... Eita, o IPHAN embargou a obra!” Aí, a raiva do IPHAN, porque o IPHAN embargou a obra. “Mas a casa é minha, eu reformo do jeito que eu quero, eu faço do jeito que eu quero”. “Não, mas o IPHAN disse que não pode”. Então assim, popularmente é o conhecimento do IPHAN. Mas eu sei que o IPHAN, ele atua em Penedo, mas eu nunca tive nenhum contato com o pessoal do IPHAN. Conheço a Casa do Patrimônio porque estive lá visitando como qualquer cidadão, fui visitar, conhecer [...] (Trecho da entrevista realizada com a técnica de educação infantil da Semed, Penedo, dezembro, 2019).

A fala quase que repete o que foi dito pela agente cultural, mas de maneira técnica, para as crianças. Sendo o espaço da Casa de Patrimônio um catalisador e difusor da cultura local, em todos os seus aspectos, consideramos que para a aproximação da população se faz necessário o estreitamento entre o que os seus visitantes já conhecem e consideram principalmente os locais, promovendo ações reflexivas em seus visitantes, para o que foi visto no local, nos registros fotográficos e nos acervos físicos e digitalizados. No caso das crianças, especificamente, buscando promover alguma ação mais diretiva, no sentido de demarcar a importância de outras manifestações mais populares e que remetam à identificação mais próxima da vivência das crianças, avançando no intuito de extrapolar a vinculação apenas dos aspectos arquitetônicos do patrimônio.

Um ponto positivo foi o acesso aos livros que, em estantes baixas, as crianças puderam manusear. Contudo, o maior tempo de intervenção por parte das agentes culturais se deu no momento de reforçar as tecnologias de registro de presença virtual, quando as crianças tiveram que registrar o que acharam da visita, sendo filmadas e tirando uma foto para colocar no *facebook* da instituição.

De maneira geral, essa experiência se constituiu num momento potencializador para descobertas de todos, como também a necessidade de um esforço de estreitar os laços entre os espaços escolares e os espaços patrimoniais, artísticos e culturais da cidade, no que se refere a viabilizar a real imersão, a participação e o uso desses espaços, especialmente pelas crianças, que estão construindo a sua própria ideia de cidade, de patrimônio, por meio das suas experiências e nas trocas entre todos os agentes sociais por quem são atravessadas. Entretanto para ajudarmos nesse processo para além de trazer e comunicar as tradições de heranças culturais distantes das crianças, tendo em vista um “resgate do pertencimento local”, que não lhe dizem respeito, é preciso ouvi-las e realçar o que é significativo o que as toca (o patrimônio imaterial mostrou-se mais próximo, na nossa apreensão) e, principalmente, dar espaço para que construam seus próprios sentidos. Como afirma Abramowicz (2011, p. 33):

O que uma criança vê quando olha uma cidade? A resposta é simples; é preciso perguntar e depois querer saber sua opinião e de fato escutar, mas a importância do olhar de uma criança que olha uma cidade, seja na faixa de Gaza, na Cisjordânia, seja em Ruanda, na África, ou no município de Santo Antônio dos Milagres, no Piauí, é que a cidade sob o olhar de uma criança pode vir a ser um vetor de imaginação, ela cria mil e um tipos de cidade, insanamente, irresponsavelmente e sobretudo infantilmente, com toda a positividade de ser infantil: um mundo possível e ainda desconhecido.

6.3.7 A força da cultura e a necessária valorização da identidade cultural pautada no vivenciar do território

O Estado de Alagoas, segundo o mapeamento do Patrimônio Cultural de Alagoas pelo IPHAN⁷⁷, é considerado o segundo menor estado do Brasil. Reúne mais de 30 manifestações folclóricas e o maior número de folguedos vivos em atividade, dentre eles: Bumba meu boi, Guerreiro, Coco de Roda, Pastoril, Fandango, Cavalhada, Chegança, Maracatu, Reisado, dentre outros. Penedo, como um dos municípios mais antigos do estado, para além do patrimônio histórico, traduzido no arcabouço arquitetônico ainda conservado, também possui uma vasta riqueza, no que diz respeito ao patrimônio cultural.

No levantamento realizado no diagnóstico a esse respeito, pela equipe do Projeto de Pesquisa e Extensão: **A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres da comunidade penedense e eborense**, foram identificados nove artistas locais: Mestre Vieira (Índio), escultor em madeira; Tadeu dos Bonecos, carnavalesco que confecciona bonecos gigantes; Mestre Tim Maia, Santeiro, escultor em madeira; Newfrancis, filho do Mestre Tim Maia, também escultor em madeira; Mestre Painho e artistas teatrais da cidade; Dona Necília (Enedina), moradora antiga da cidade; Mestre Chica, dançarina de guerreiro; Mestre Bentinho da capoeira; Mestre Belo da Dança do coco; e seis grupos culturais: Mandingueiro da Capoeira, Versartes (teatro), Flor do Sertão (teatro), Maria Dengosa (teatro), Quebra-Coco (Dança do Coco), Guerreiro Treme Terra (Folguedo) (HADDAD et. al., 2019).

No Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) do IPHAN (IPHAN, 2015), do município de Penedo, foram identificadas cinco celebrações: Festa do Bom Jesus dos Navegantes; Festa da Padroeira Nossa Senhora do Rosário; Festa de Santo Antônio; Lavagem do Beco; Corrida de Embarcações; duas edificações: Casa de Axé do Pai de Santo Bobô; Casa de Farinha de Manoel Vieira (povoado Tabuleiro dos Negros); cinco formas de expressão: Guerreiro; Pastoril; Coco de Roda; Banda de Pífano; Lenda do túnel do Convento Nossa Senhora dos Anjos; dois lugares: Feira Livre e Várzea da Marituba; e treze ofícios: Modos e saberes da pesca; Caça de jacaré; Modo de fazer culinário; Moqueca de jacaré; Macasada e quebra-queixo; Modos e práticas da rizicultura; Artesanato com palha de Ouricuri; Ofício de santeiro; Modo de fazer escultura em pedra; Artesanato de miniatura em madeira; Modo de fazer bonecos de carnaval; Práticas e modos de construir em taipa; e Ofício de tirador de coco.

⁷⁷ Para ver mais, acessar: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/959/>>.

Diante dessa diversidade de saberes e fazeres, que certamente há de ser muito mais, ainda invisibilizados ou silenciados, muitos oriundos de origem africana e indígena e que resistem, ainda hoje, com muito vigor no município de Penedo, cabe perguntar: Esses saberes e fazeres estão sendo acessados como patrimônios culturais nos currículos escolares, como componentes importantes, valorizados como elementos que interligam gerações, conectam memórias e ressignificam práticas sociais locais?

No diagnóstico realizado com os profissionais da educação infantil, percebeu-se que a aproximação das crianças desse patrimônio via instituição ainda é incipiente. Apenas 40% das professoras que responderam à pesquisa afirmaram já terem realizado algum trabalho com as crianças voltado para o patrimônio imaterial. E pela nossa análise, com raras exceções, esses momentos ocorrem esporadicamente, em datas comemorativas e, na sua grande maioria, de modo apreciativo.

Figura 141 – Crianças da pesquisa assistindo à apresentação do Guerreiro Treme Terra, no Dia da Comemoração do Folclore, ao lado do Teatro Municipal 7 de Setembro



Fonte: Geraldo José (2019)⁷⁸.

De todos os profissionais participantes da pesquisa, 190 respondentes, apenas 2 indicaram estabelecer algum vínculo com grupos culturais da cidade. Na entrevista com a técnica da educação infantil do município, ela relatou ter elaborado, em 2017, um Projeto denominado “Um Ilustre Conhecido”, que foi apresentado como proposta às escolas, no intuito de permitir uma aproximação

⁷⁸ Para obter mais informações, acessar: <<https://penedo.al.gov.br/2019/08/22/ guerreiro-treme-terra-danca-ao-lado-do-theatro-sete-de-setembro/>>.

com artistas, mestres ou pessoas da comunidade que tivessem algo a contribuir para os saberes e fazeres, nas instituições escolares, em relação às crianças, como já descrito no tópico 6.1.

Nas nossas saídas e vivências com as crianças e a professora, em Penedo, esse enorme arcabouço do patrimônio imaterial se apresentou de maneira latente, trazido pelas crianças em suas manifestações espontâneas, como também apreendido no transitar os diferentes espaços da cidade. Na ida à feira livre, por exemplo, no dia 4 de outubro de 2019, nos deparamos com toda a singularidade presente naquele espaço, no qual se misturam diversos tipos de mercadorias, pessoas, trocas, saberes. Eles apreciaram a Barraca de Artesanato de palha, tradicional de Dona Neide da Banana; e também quando se depararam com o ofício de sapateiro, pois Maria Vitória (5 anos) descolou seu sapato durante a passagem pela feira, e tivemos que recorrer a esse serviço, encontrado por Victor (6 anos). O sapateiro não cobrou a gentileza feita ao grupo de crianças.

Figuras 142, 143 – Crianças apreciando a barraca de artigos de palha, na feira de Dona Neide da Banana; Sapateiro na feira consertando a sapatilha de Maria Vitória (6 anos)



Fonte: Acervo da autora (2019).

Outro momento de aproximação com essa cultura local foi na contação da história da lenda da Carranca, uma ação realizada com as crianças, tendo em vista a correspondência com as crianças de Portugal, na qual, a partir da história da lenda, o grupo foi mobilizado a conhecer uma tradição local que envolve também o modo de fazer, o esculpir em madeira. Para que as crianças de Portugal pudessem conhecer esse artefato e sua lenda, fomos à loja de artesanato Zureta, para ter contato com peças referentes à Carranca, além de comprar e enviar pequenas amostras, por intermédio da professora que iria a Portugal, um pedacinho da nossa cultura para outras crianças do outro lado do mundo. Para as crianças daqui do Brasil, como de lá de Portugal, foi possível perceber que significou um consumo mais consciente de algo que tinha a ver com raízes culturais, com histórias que não

foram meramente impostas, mas que fazem parte de um bem natural, relacionado com a vivência das crianças, no caso de Penedo, algo além do imaginário, mas físico, que é o rio São Francisco.

A professora contou a lenda para as crianças em Portugal, que ficaram curiosas e atentas à história e repetiam o nome Carranca, várias vezes, achando o soar engraçado, o mesmo impacto que causou nas crianças no Brasil, que pediram, inclusive, para aprender a escrever essa palavra. Para além da Carranca, na visita à loja de artesanato, também descobrimos alguns brinquedos artesanais em madeira, barro e palha, os quais escolhemos alguns junto com as crianças, para serem enviados a Portugal. Em ambos os países, o que as crianças mais gostaram foi o Rói-Rói⁷⁹. Antes de os enviarmos, as crianças de Penedo tiveram oportunidade de experienciar os brinquedos comprados e o Rói-Rói passou a ser o favorito do grupo. Compramos dois exemplares para deixar na sala, e a professora passou a usá-lo todos os dias, no início das atividades, passando de mão em mão para que eles pudessem experimentar o prazer de brincar cotidianamente.

Outra constatação promovida por essa aproximação com a lenda da Carranca é a percepção de que os artefatos são produzidos por artistas locais próximos do convívio das crianças – nesse caso, o Mestre Índio, um artesão da cidade que esculpe em madeira, em seu ateliê, quase na calçada, na esquina da Praça Jácome Calheiros, por onde sempre passávamos com as crianças, e elas presenciavam o seu ofício ali na rua. Já para as crianças de Portugal, essa aproximação significou o despertar de um imaginário, de uma impressão cultural demarcada por características de saberes e fazeres locais e regionais que podem aguçar curiosidades atuais ou futuras a respeito das nossas histórias, reconhecimento e trocas de saberes.

⁷⁹ Para saber mais sobre brinquedos populares do Nordeste, acessar: <<https://paperimum.blogspot.com/2012/10/os-brinquedos-artesanais-do-nordeste.html>>.

Figuras 144, 145, 146, 147 – Crianças apreciando uma carranca; Brinquedos adquiridos na loja de artesanato; Crianças de Évora brincando com as carrancas enviadas; Crianças de Penedo experimentando o Rói- Rói



Fonte: Acervo da autora (2019).

Essa ação, de maneira subjacente introduziu a ideia de que as manifestações culturais só são preservadas devido ao reconhecimento coletivo. Quer dizer, a partir do momento que elegemos a Carranca com um bem cultural a ser enviado como um símbolo local por causa do seu vínculo com o rio São Francisco, em detrimento de algo introjetado pela indústria cultural como um bem que sobrepõe o fazer artístico artesanal, estamos imprimindo, incentivando, a real e necessária valorização dos saberes e fazeres locais. Ao oportunizar o consumo de bens locais, culturais e tradicionais da cidade, que têm a ver com sua história, com seus saberes e fazeres, estaremos propiciando às crianças um modo de consumo e uso mais conscientes, dando visibilidade e valor a instrumentos e peças que representam uma história, que têm um significado atribuído, além do

material, mas todos os elementos sobrepostos e envolvidos na sua elaboração, perpetuação e difusão. Como afirma Nogueira (2014, apud NOGUEIRA; FILHO, 2020, p. 10) se faz necessário “[...] pensar os silêncios e ocultamentos, assim como o que deve ser protegido, valorizado, repertoriado dentro da perspectiva desse novo patrimônio”, que, na verdade, sempre esteve presente como cultura popular, mas que não era alçado como patrimônio a ser valorizado.

Os encontros com as manifestações culturais em Penedo se deu também em encontros fortuitos, nas nossas saídas à rua. No mesmo dia da nossa ida à loja de artesanato comprar as carrancas, nos deparamos com um músico amador cantando na porta da sua casa; as crianças ficaram curiosas, então resolvemos parar, sentamos na calçada e começamos a cantar com ele as músicas que as crianças iam emitindo, e ele ia acompanhando no violão.

Figura 148 – Crianças sentadas na calçada cantando com um músico popular



Fonte: Acervo da autora (2019).

De maneira mais significativa, outro encontro ocorreu quando as crianças se depararam com a música e o teatro de uma vez só, por meio de um encontro também imprevisto, não programado, em nossa saída à rua, no dia 18 de outubro de 2019, depois de sairmos dos Correios e irmos visitar uma exposição de fotos de animais da Mata Atlântica que estava sendo realizada no rol do Teatro 7 de setembro, localizado na rua Floriano Peixoto. Nesse dia, éramos dois adultos e 18 crianças da Emeb Prof. Arlindo Ferreira Moraes.

O encontro transcorreu da seguinte forma: saímos dos correios, depois de postarmos uma carta para as crianças de Portugal, atravessamos a rua e fomos apreciar a exposição de fotos de animais da Mata Atlântica, como havíamos combinado. As crianças apreciavam as fotos, quando um grupo começou a perceber uma movimentação que vinha de dentro da área interna do teatro e,

então, começaram a se amontoar debruçados na escadaria que dava entrada ao pátio do grande salão do teatro. No palco, estava ocorrendo o ensaio de uma peça teatral. A professora solicitou às crianças que fizessem silêncio, para não atrapalhar os artistas, e ficamos ali abaixados, ouvindo os gracejos que saiam do palco, quando veio em nossa direção o diretor do espetáculo que, gentilmente, perguntou se gostaríamos de adentrar o teatro e acompanhar o ensaio. As crianças, de prontidão, aceitaram o convite e assim fomos apreciar o ensaio do espetáculo, o qual se tratava de uma peça teatral denominada *O Território é um Livro*, dirigida por Alê Santos, diretor da Companhia de Teatro Lampejo, um grupo amador da cidade de Penedo. O espetáculo retrata a feira livre Penedense, em sua essência, e homenageia Neide da Banana, que é uma das feirantes mais antigas da região. O artista resumiu o espetáculo em poucas palavras para as crianças, que, devidamente sentadas nas cadeiras do teatro, acompanhavam absortas o ensaio e ficaram mais empolgadas ainda quando uma das personagens entoou, ao som de um pandeiro, uma música em ritmo de *Coco de Roda*, que trazia no refrão o chamamento que se faz na feira livre: “Quem quer comprar, quem quer comprar”!!!!. Um refrão bem ritmado e que foi acompanhado pelas palmas das crianças. Ao término do ensaio, que se tratou apenas de um recorte para a apreciação, em primeira mão, das crianças convidadas, agradecemos e seguimos caminho. Para a nossa surpresa, a música ao ritmo de *Coco de Roda* foi cantada pelas crianças, espontaneamente, por todo caminho no retorno à escola.

Foi um momento ímpar, tanto pelo conteúdo do espetáculo, que parecia traduzir nossa experiência recente na feira livre com as crianças, como também contemplava os elementos referentes à importância da tradição, da cultura popular e da vivência na cidade como fundantes na formação da identidade cultural e do pertencimento local. Além do refrão da música ter sido cantado durante todo o trajeto do retorno da escola, no compasso do *coco de roda*, a partir daquele dia tornou-se a música mais cantada pelas crianças, nas rodas iniciais de contação de história, na fila do lanche, em momentos de espera na sala, nas nossas saídas às ruas, sendo o ritmo batucado nas carteiras da sala em vários momentos.

Tivemos a oportunidade de assistir ao espetáculo já montado em um evento da cidade, no dia 14 de dezembro de 2017, quando as atividades para a educação infantil já tinham encerrado, e as crianças só retornariam à escola no dia 17 de dezembro, para a festa natalina de encerramento. A professora tentou com a diretora, mas não foi possível a vinda das crianças, pois se tratava de um sábado e a diretora não conseguiu o ônibus para trazê-las do povoado; além do mais, ela também não poderia acompanhá-las, pois a religião professada pela diretora guarda os sábados.

No texto do espetáculo, o autor, que também é o diretor, traz frases como: “*A cidade é um lugar de aprendizado; cada canto tem uma história e alguém para nos contar; “Vamos sentar no*

banco da praça e ouvir os barulhos que a vida faz; pertencer é enxergar além dos muros da escola” – contemplando e resumindo bem o que experimentamos em muitas de nossas saídas com as crianças.

Conseguimos que esse espetáculo, por intermédio do Projeto de Pesquisa e Extensão: **A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres da comunidade penedense** fosse apresentado para todas as professoras de educação infantil do município, no dia 7 de fevereiro de 2020, durante a realização do I Seminário A criança, a Cidade e o Patrimônio para a Rede Municipal de Educação Infantil de Penedo.

Figuras 149, 150, 151 – Crianças visualizando a exposição de fotos; Crianças se juntando na escadaria;
Crianças atentas ao ensaio



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figuras 152, 153, 154 – Crianças adentrando o teatro; Diretor do espetáculo conversando com as crianças; Crianças assistindo ao ensaio



Fonte: Acervo da autora (2019).

O outro momento vivenciado com as crianças, agora da Emeb Cândido Toledo, no povoado de Peixoto, que denota a força das manifestações culturais na vida das crianças, pode ser resumido em uma das frases contidas no espetáculo descrito acima: *“Cada canto tem uma história e alguém para nos contar”*.

Ao realizarmos, no dia 22 de novembro de 2019, com as crianças do Cândido Toledo a segunda roda de conversa a respeito da correspondência que estávamos realizando com as crianças de Portugal, lemos a carta que as crianças de Évora enviaram questionando o que tinha na cidade deles que eles podiam mostrar. As respostas das crianças voltaram-se para os lugares do respectivo povoado de onde eram oriundas e os espaços da escola que queriam mostrar. Sugeriram mostrar o campinho, onde tinha a jaqueira enorme e eles gostavam de estar; a horta da escola; a frente e o muro da escola. Fora do âmbito escolar, sugeriram o balneário Santa Amélia, ao qual já tínhamos ido; a barragem da Usina Paisa, que fica no povoado vizinho de Santa Amélia; e, por fim, Carlos Gabriel sugeriu irmos à Casa de Farinha. Foi retrucado pelo Jhony (6 anos), que respondeu: *Não dá para ir lá não, agora. Tá sem vida!* A professora, percebendo o interesse das duas crianças, resolveu perguntar às outras se elas também gostariam de mostrar a Casa de Farinha para as crianças portuguesas; algumas crianças balançaram a cabeça que sim! Carlos Gabriel disse: *Vamos, sim!* A professora, retomando a fala de Jhony, disse que só poderíamos ir quando estivesse com vida, ou seja, funcionando, e teríamos que solicitar o transporte à coordenadora da escola. Nesse momento, sugeri que fôssemos em grupo pedir à coordenadora, na Secretaria da escola, o transporte. As sete crianças concordaram, e Gabriel se ofereceu para fazer o pedido. Já na Secretaria, o diálogo transcorreu assim:

Gabriel: *Bom dia, Tia Eva!*

Eva: *Bom dia!*

Gabriel: *Porque, assim, nos quer que a senhora arranje um motorista, para o motorista levar nós para conhecer a casa de farinha, pra fazer farinha...*

Eva: *Vocês querem um transporte para levar vocês para a casa de farinha. Tá certo, vamos anotar todos os pedidos. Tá bom?!*

Gabriel balançou a cabeça que sim.

Professora: *Mais alguma coisa, Gabriel?*

Gabriel balançou a cabeça que não.

Professora: *Então vamos agradecer à tia Eva?!*

Crianças: *Obrigada!*

Professora: *Tia Eva, depois você responde para a gente qual é o dia que o motorista pode, que você pode?*

Tia Eva: *Olhe, para facilitar e não precisar fazer pedido de motorista, se o meu carro der para fazer isso eu me disponibilizo.*

Professora: *Cabe no carro da tia Eva, nós duas e vocês todos?* Perguntou para as crianças.

Crianças pensativas!

Tia Eva: *É hoje? Onde fica?*

Professora: *Onde fica, Gabriel?*

Gabriel ficou calado e Jhony levantou a mão.

Professora: *Explique, Jhony...*

Eva: *Me explique, eu não sei, eu também quero conhecer.*

Jhony: *É lá na Santa Amélia!*

Gabriel: *Tem um portão assim, aí alguém desce para abrir, aí eu abro, a senhora entra, aí tem uma casa assim e outra assim, aí tem um pé de coisa, aí nós entra dentro de casa...*

Jhony: *Tem uma em cima e outra embaixo...*

Professora: *E já tá lá, né?*

Gabriel: *Aí tem umas coisas lá, tem dois fogão, tem um fogão assim (fazendo o gesto circular). E outro assim! (outro gesto circular).*

Professora: *E esse fogão faz o quê?*

Jhony: *Faz farinha.*

Professora: *Faz farinha nesse fogão?*

Gabriel: *Não, é assim...*

Eva: *O que cozinha para fazer a farinha?*

Gabriel: *Nós pega, nós pega mandioca, bota no coisa e vai fazendo assim, e a mandioca vai descendo (começa a mexer o corpo para mostrar como amassa a mandioca), depois nós pega, bota no caixão, aí nós vai fazendo a farinha, vai botando no fogo, vai fazendo assim (fazendo gestos de quem está mexendo uma panela), aí vai coisano.*

Professora: *E quando é que sabe que a farinha está pronta?*

Gabriel ficou pensativo.

Professora: *Hein, Alan, quando é que sabe que a farinha está pronta?*

Allan: *Não sei!*

Professora: *Quem é que sabe?*

Sofia: *Tira.*

Professora: *Tirar é provar, né?*

Sofia balançou a cabeça que sim.

Allan: *Tá muito quente.*

Eva: *Ah, gente, já estou curiosa!*

Professora: *E o cheiro é bom?*

Gabriel: *Não, é assim! Pega a mandioca, bota no saco, bota no coisa, baixa o pau e começa a coisar (começou a remexer o corpo todo para demonstrar como mexia a mandioca).*

Crianças: (Risos)

Professora: *E vai mexendo (imitando o gesto do Gabriel).*

Sofia: *E começa a bater...*

Gabriel: *Não! É assim não... (Fez o gesto de apertar) E aí vai coisando (mexendo o corpo novamente).*

Eva: *Ah, estou adorando!*

Gabriel: *Pega um coisa de um saco e vai coisando, tira de outro e bota no outro (fazendo os gestos), aí chega desce o leite, aí tira, bota no coisa, aí tira do saco, bota dentro, raspa, aí quando o leite sair, pega e bota no coisa, aí bota mais outro saco, coisa, aí consegue descer, aí faz a farinha.*

Professora: *Mas pega a farinha e faz o quê?*

Gabriel: *Bota um pouquinho de farinha.*

Professora: *Aí bota no forno?*

Gabriel: *É!*

Professora: *Aí vai mexendo... Como é que mexe?*

Gabriel: *Mexe assim, tem um pau, que ele é um rodo. Faz assim, faz assim...*

(gesticulando como se estivesse puxando o rodo).

Professora: *Aí quando está pronto, aí tira?*

Gabriel: *Pega uma folha de bananeira, vai tirando as folhas de bananeira, vai botando em umas tiras, assim... (mostrando gestualmente como é), vai cortando assim, assim, vai botando o bolo...*

Professora: *Aí já é o bolo, né?*

Gabriel balança a cabeça que sim.

Eva: *É uma delícia esse bolo!*

Professora: *Então nós vamos aguardar Tia Eva dizer que pode e nós vamos, né?*

Gabriel: *É!*

Professora: *Agradeça à tia Eva!*

Gabriel: *Obrigada, tia Eva.*

Eva: *A gente vai ver o dia, pode ser semana que vem?*

Crianças: *Pode!*

Eva: *Pronto, então a gente vai escolher um dia e a gente vai, certo?! Eu também quero conhecer, quem está curioso?*

Crianças: *EU!!!*

Gabriel: *Vai, tia Givonete, tia... (pesquisadora) vai atrás...*

Professora: *A gente já organiza tudo, né?*

Gabriel: *E eu vou na frente.*

Professora: *Ah, entendi! Mas, rapaz!!!*

Eva: *Me dá um beijo!*

Gabriel beija Eva.

Professora: *Obrigada, tia Eva, pela atenção. Vamos embora!*

As crianças se despediram e voltamos para a sala (DIÁRIO DE CAMPO 05 – CT, 22/11/2019 – Transcrição de vídeo).

Infelizmente, essa ida não se concretizou; na semana seguinte não encontramos nenhuma Casa de Farinha com “vida” para visitarmos com as crianças e nas outras semanas, já em dezembro, a escola foi invadida com ensaios e atividades finais de outros projetos e trabalhos natalinos. Entretanto, esse episódio nos mostra a potência da cultura popular em relação ao modo de fazer, apresentado na potencialidade da narração de Carlos Gabriel (6 anos), que, enquanto narrava demonstrava buscar na memória e externar, com os movimentos do corpo, o modo de manipulação da mandioca e como fazer a farinha e o bolo enrolado na casca da bananeira. Enquanto narrava, os colegas, que também compartilhavam desse saber, ou o apoiavam ou discordavam em algum ponto.

Com relação à interlocução com os adultos, notam-se dois pontos de apoio. Primeiro, da professora, o instigando para falar mais e, como também era conhecedora desse modo de fazer, contribuía com conectivos para ajudar a memória trazida por Gabriel. Por outro lado, a escuta atenta da coordenadora pedagógica também ajudou Gabriel a verbalizar e expressar o seu desejo legítimo de saída para visitar a Casa de Farinha.

Para além da valorização dos saberes trazidos pelas crianças de seu território local, a intenção da professora foi também de mobilizar a gestora para a importância dada por ela e pelas

crianças com relação às saídas, já que, nessa escola, as saídas para lugares distantes eram sempre um impeditivo, relacionadas, às vezes, à questão do transporte, à mudança de rotina e ao não envolvimento da coordenação pedagógica com essa temática.

Esse episódio também contribuiu nesse sentido, para o despertar, pelo menos momentâneo, da coordenadora pedagógica para a temática. No nosso penúltimo dia na escola, 14 de dezembro de 2019, ela entregou para mim um banner, que havia achado no depósito da loja de seu esposo, e o achou interessante, pois retratava saberes e fazeres de um povoado vizinho ao da escola, denominado Cerquinha das Laranjeiras. Levei o banner para a sala e muitas crianças reconheceram os espaços que estavam ali retratados. Inclusive, Arthur Miguel (5 anos), morador daquele povoado, reconheceu moradores locais nas fotografias e até mesmo sua casa. O banner foi entregue à professora para ser usado em outros momentos, em anos seguintes.

Figura 155 – Crianças analisando o banner com os modos de fazer agrícola do povoado Cerquinhas das Laranjas



Fonte: Acervo da autora (2016).

Para Santos (2007), a história do homem se realiza plenamente a partir das manifestações existenciais no seu território, no seu lugar de origem. Partindo desse pressuposto, conhecer as manifestações que traduzem a nossa existência, nossos modos de vida, de subsistência e, mais do que isso, saber compartilhá-las é uma forma de garantir que nossa identidade cultural se fortaleça e que nosso espaço de origem possa ser valorizado. Abrir espaço na escola, desde a infância, escutando as histórias e memórias das crianças contribui para fortalecer os saberes próprios de seus territórios próprios, como também suas identidades culturais, pois, como mostrou Carlos Gabriel (6 anos), ao descrever, detalhadamente, o processo de fazer farinha, corroborando que as crianças produzem narrativas acerca das suas próprias memórias e identidades coletivas.

Ouvir as crianças e oportunizá-las, viver experiências reais na cidade de Penedo, contribuiu para a compreensão, no âmbito da educação infantil, de como podemos proporcionar o encontro entre a cidade e o patrimônio cultural, em seus diferentes aspectos, com a cultura escolar, abrindo trilhas, em diálogo com diversos atores, em busca de sentidos, ajudando na participação da criança com toda a sua “positividade” (ABRAMOVICK, 2011), na construção da obra da cidade e na preservação e conseqüente renovação do patrimônio cultural do seu território. Para além da valorização do patrimônio cultural, vivenciar a cidade e seus territórios, no âmbito da educação infantil, depreende dois elementos fundamentais que podem ser constatados no depoimento da professora partícipe da pesquisa:

Mas para mim, a maior dificuldade de fazer esse trabalho, é acreditar nele. Eu acho que eu sempre achei isso. A gente precisa acreditar naquilo que dá, precisa acreditar que consegue que as crianças vão aprender, porque, para gente, é a folha A4, e em Penedo a gente trabalha é com a folha A4. Então como assim, eu não vou trabalhar hoje, né? Eu não fiz tarefa, não tem atividade no caderno, não tem a folha A4 impressa, então não trabalhei. E aí você vê um depoimento como esse da Alana, de dizer “não, mas aí era legal as nossas saídas, a gente fazia tanta coisa legal”, e como você disse, era o quê? Caminhar pela rua, olhar a casa, olhar número, falar com Papai Noel que estava lá, e ver placa de trânsito e aprender sobre ela, mas a gente precisa primeiro quebrar isso dentro de nós, de achar que o espaço da sala de aula são aquelas quatro paredes e que a principal matéria do nosso trabalho é a folha A4 (Trecho da entrevista semiestruturada com a professora Givonete Teixeira, dezembro, 2019).

O primeiro elemento diz respeito à **força da experiência** na reflexão da professora, que demonstra ter compreendido o sentido de estar nas ruas com as crianças, para além de apenas mais uma prática pedagógica, mas como uma perspectiva que inclui a **escuta das crianças e seus interesses**, que apontamos como um segundo elemento fundamental a ser considerado em qualquer dimensão pedagógica, no âmbito da educação infantil. Oportunizar que as crianças vivam suas infâncias, com todas as possibilidades, constitui-se em uma perspectiva intrínseca à educação infantil. No depoimento, a fala de Alana, nesse sentido, é bastante representativa, já que a criança, próximo ao término das atividades escolares, em meados de dezembro, ligou para a professora para perguntar-lhe se ela iria ser professora dela no ano seguinte, e quando a professora disse que não, ela se lamentou, lembrando-se das saídas pela cidade: “*Não, mas aí era legal as nossas saídas, a gente fazia tanta coisa legal*”. Alana era uma das crianças mais entusiastas nos nossos itinerários, talvez pela limitação de um dos seus responsáveis por mobilidade reduzida, devido à comorbidades físicas. Morando em povoado, na zona rural de Penedo, distante do centro histórico e comercial, as saídas promovidas na escola foi, dessa maneira, uma oportunidade a mais de acessibilidade para que ela explorasse a cidade.

ENTRELAÇANDO OS OLHARES, TECENDO CONSIDERAÇÕES E DELINEANDO PERSPECTIVAS

*As crianças são felizes
porque ignoram os muros
que os adultos constroem.*

Sérgio Vaz

Os diversos olhares, a partir do caleidoscópio de experiências vividas nas duas cidades patrimoniais e nos grupos de crianças e professoras, que tive oportunidade de acompanhar durante a pesquisa, contribuíram para a percepção de algumas dimensões importantes para o delinear de uma proposta assentada na relação da CCP_EI. São estas: o papel das instituições e dos potenciais atores envolvidos na relação CCP_EI; a relação das crianças com a arquitetura da cidade e os espaços culturais; a participação e a consequente visibilidade das crianças nos espaços públicos; a força das manifestações culturais e a valorização da cultura local; e as imensas descobertas e possibilidades que as saídas nas/pelas cidades proporcionam às crianças, em diálogo com seus pares e parceiros adultos no âmbito da educação infantil. Diante de tais dimensões, foi possível delinear os caminhos possíveis na construção de uma proposta para que as saídas com as crianças sejam melhor vivenciadas, ampliadas, alicerçadas e divulgadas como possibilidade educativa e como um modo de habitar a cidade com as crianças por meio da educação infantil. Os olhares foram ampliados, como pesquisadora e em diálogo com as professoras e crianças, de modo a conseguir atender ao proposto nesse estudo: a) conhecer e vivenciar experiências já existentes no que tange à proposta CCP_EI; b) identificar os conceitos fundamentais que circunscrevem a relação criança, cidade e patrimônio no âmbito da educação infantil; c) identificar os potenciais atores envolvidos na relação criança, cidade e patrimônio, no âmbito da educação infantil; d) apreender os significados e sentidos atribuídos pelas professoras e crianças sobre o vivenciar a cidade e o patrimônio cultural, decorrentes das ações e experiências vivenciadas; e e) delinear as práticas que compõem uma proposta assentada na relação criança, cidade e patrimônio no âmbito da educação infantil.

A complexidade imbuída na trajetória da pesquisa se constitui em elementos conceituais e práticos que envolvem uma proposta dessa envergadura. Dentre os conceitos que emergiram da pesquisa e que precisam ser considerados e aprofundados por parte dos atores envolvidos, destaco os mais relevantes, tais como: patrimônio, cultura, tradição, direitos da criança, infância(s), cidade, território, além do entendimento de conceitos subjetivos referentes a processos históricos e sociais, como identidade cultural, pertencimento e valorização dos saberes e fazeres locais. Considerando a

melhor sistematização das questões empíricas relacionadas à educação infantil, se faz necessária a discussão dos elementos que incidem nas práticas de organização pedagógica, organização do tempo e na formação de professores.

Em Penedo, em específico, acrescentaria a importante desconstrução do pensamento colonial como uma visão ainda predominante na maneira como se estabelecem as relações culturais de sobreposição – pensamento fortemente presente no inconsciente coletivo das professoras, apreendido na pesquisa, e se traduz nas formas como as instituições escolares e culturais organizam os saberes a serem compartilhados com a comunidade em geral. Na pesquisa com a rede pública municipal de educação de Penedo, isso fica latente, quando percebemos ainda um olhar voltado com maior ênfase para o patrimônio arquitetônico da cidade, em detrimento do patrimônio cultural como um todo, tão rico, potente e pulsante.

Acrescenta-se também o olhar para a necessária construção e efetivação de uma política pública que reconheça a criança e sua(s) infância(s), como potentes, com direitos assegurados, no sentido de cidadãos que devem e podem contribuir para a construção da cidade e seu uso, participando e também opinando naquilo que lhes diz respeito. Nesse sentido, a vinculação das instituições políticas (prefeitura, câmara, secretarias), em programas e projetos de cunho nacional ou internacional, ou com até projetos próprios, pode fortalecer o melhor uso da cidade pelas crianças. Ao se comprometerem com perspectivas mais amplas, abrem as possibilidades de ações intersetoriais e ampliam a participação da criança na cidade, como as que aponteí. Os programas Cidade Educadora e Cidade Amigas das Crianças são alguns desses programas que estão abertos para as vinculações de compromisso político dos municípios participantes. Há que se ter o interesse genuíno dos gestores na busca de parcerias e da efetivação de programas e projetos para ampliar as possibilidades.

Evidenciou-se também a relevância da Universidade, tanto em Évora quanto em Penedo, como um importante interlocutor que discute de maneira teórica e prática a relação da CCP_EI. Em Évora, desde a formação dos educadores de infância, ampliando para ações cooperadas com os jardins de infâncias, nas instituições de educação de infância e espaços culturais da cidade que propiciam uma ampliação de olhares em torno da cidade como um espaço potente de aprendizagens. Em Penedo, por meio da articulação do Projeto de Pesquisa e Extensão A criança, a cidade e o patrimônio: saberes e fazeres penedenses e eborenses, que proporcionou um despertar, por parte de algumas professoras da educação infantil da rede pública municipal, para o valor patrimonial da cidade e sua relevância cultural como um espaço a ser explorado e vivenciado por elas próprias e, conseqüentemente, pelas crianças, nos seus fazeres cotidianos na educação infantil.

A Residência Pedagógica e cultural, em diálogo com Évora, foi uma experiência potencializadora, constatada na vivência compartilhada e nos relatos das professoras, que demonstraram esse desvelar – a partir de um processo de alteridade, instigando-as a observarem para si próprias como sujeitos de cultura – para suas práticas com as crianças e, essencialmente, para o valor cultural de sua cidade local.

No que se refere **ao papel das instituições e dos potenciais atores envolvidos na relação CCP_EI**, destacamos, em primeiro lugar, a necessária articulação das instituições não escolares com as instituições escolares por intermédio de parcerias sistemáticas, contínuas e não apenas ocasionais. Os equipamentos culturais (museus, fundações, bibliotecas, teatros, espaços patrimoniais etc.) necessitam assegurar também projetos voltados para a ocupação das crianças pequenas, os quais podem ser construídos em parceria com as Secretarias de Educação e Cultura. Em Penedo, existe a Casa do Patrimônio que, de acordo com o IPHAN, já possui políticas de educação patrimonial, mas eminentemente voltadas para as crianças maiores e ainda com pouca articulação no sentido de contribuir para a formação dos professores em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Deve-se ter em vista que as professoras e constituem entre o patrimônio cultural já reconhecido e aqueles silenciados, que são apontados nas vivências das crianças. Dessa maneira se faz imprescindível pensar na formação contínua desses profissionais, na restituição e constituição de memórias e identidades, para que de maneira híbrida, essas possam contribuir para o cruzamento dos saberes e fazeres trazidos pelas crianças com aqueles já existentes nos seus territórios e na sua cidade como um todo.

Em Penedo, evidenciou-se, a partir da análise da rede pública municipal de educação infantil, uma articulação com o patrimônio cultural de maneira pontual e descontínua, se passando em momentos específicos, vinculados a um currículo distante da realidade local, com raras exceções, como também com projetos homogêneos, oriundos da Semed para toda a rede. Há que se investir na autonomia das próprias instituições, para que, a partir da sua realidade local, possam construir seus próprios projetos, considerando a singularidade das suas crianças e dos diferentes territórios dentro da mesma cidade.

Estão postos, nessa articulação, tensões, desafios e necessidades, que vão desde a discussão da proposta curricular, com a inserção, nos currículos da educação infantil, da necessária exploração do patrimônio local com as crianças, como também da organização técnico-pedagógica, com a inclusão de mais um profissional que atue com as professoras de educação infantil, para que as saídas sejam possíveis com mais frequência nas instituições, e a organização didático-pedagógica incluindo projetos que viabilizem a saída e a melhor aproximação entre crianças e comunidade local, especialmente aquelas do entorno da escola.

Há práticas culturais locais ou regionais fora da escola que devem estar inseridas no currículo escolar, que se constituem em diferentes experiências, saberes e fazeres, levando em conta as inúmeras formas de entender e vivenciar o mundo. Em Évora, foi possível constatar que já há uma articulação e implicação tanto política quanto acadêmica e pedagógica nessa direção, situação que vem sendo construída com as parcerias entre os atores (políticos, equipamentos patrimoniais culturais, comunidades escolares, acadêmicos, famílias e crianças). Em Penedo, há um desejo já manifesto pela Secretaria de Educação, quando propõe projetos para as instituições de educação infantil relacionados ao patrimônio cultural, mesmo que homogêneos e desarticulados com outros setores da sociedade. Contudo, já revela uma vontade para a articulação de uma proposta mais sedimentada.

Verificou-se, também em Penedo, a necessidade de melhor comunicação entre os próprios atores dentro da escola – diretores, coordenadores e professores –, no sentido de compreenderem a importância de uma proposta de vivência do patrimônio cultural com saídas das crianças da escola, também de maneira contínua e inseridas em um projeto pedagógico que envolve todos da comunidade escolar; profissionais da escola e familiares.

O desafio nesse sentido é grande, em Penedo, tendo em vista o desejo e, em contrapartida, o medo, demonstrado pela professora pesquisada em viver essa experiência, em razão da falta de apoio com que, muitas vezes, se deparou, durante a pesquisa, dentro da própria instituição, e outros de maior abrangência relacionados a questões de infraestrutura da cidade. O primeiro investimento se faz necessário, no entendimento de todos dentro da comunidade escolar dessa proposta, que se traduz em apoio de outros profissionais internos da instituição até a flexibilização das rotinas que, por vezes, se faz necessária para a inclusão dessa prática como integrante da proposta pedagógica. O segundo investimento refere-se ao necessário apoio da rede pública municipal de educação infantil, no sentido de garantir as condições necessárias para a realização das ações, sejam elas para as saídas próximas à escola, sejam para as mais distantes, criando protocolos e prescrições advindas das discussões de cada instituição de educação infantil. E, por último, a articulação com os espaços culturais, nos quais é necessária uma ação mais formalizada.

As professoras de EI que acompanhei em Évora, assim como a professora que integrou a pesquisa em Penedo, revelaram-se também descobridoras da cidade e do patrimônio cultural juntamente com as crianças, envolvendo-se no desenrolar das trilhas realizadas, não apenas escutando as crianças, mas contribuindo para os seus saberes locais, o que potencializou o olhar das crianças para a cidade. Destacou-se o olhar da educadora, em Évora, para uma memória antiga de um casarão que povoou seus sonhos de sua infância e ela compartilhou com as crianças; como em Penedo, a intervenção da professora na procura de olhares para o rio São Francisco, nos levando

pelas suas próprias trilhas e histórias vivenciadas na cidade e compartilhadas com as crianças, proporcionando outros olhares. Ambas as professoras puderam perceber o quanto podem também contribuir com os seus saberes para ampliar o olhar das crianças, considerando o interesse das crianças, mas não se furtando de também compartilhar as suas apreensões, promovendo um diálogo intergeracional com as crianças. Indicam, assim, que ao explorar a cidade elas também podem restituir suas memórias e identidades, abafadas pela falta de tempo para viver experiências realmente significativas na sua própria cidade. A “inteireza” de estar junto com as crianças na exploração da cidade demonstrou que as professoras não estavam apenas “levando” as crianças, mas observando, descobrindo, vivenciando a experiência junto com elas.

A parceria das famílias nas saídas é um elemento primordial e foi um ingrediente percebido na atuação das professoras partícipes da pesquisa, que mantinham uma relação de cumplicidade e parceria com as famílias, informando o tempo inteiro das saídas e convidando-as a participarem. A participação ocorreu mais intensamente em Évora. Em Penedo, em decorrência da distância dos povoados, a interação e a comunicação se deram de maneira virtual por meio de mensagens de texto, envio de fotos, mas não foi impedimento para que elas contribuíssem, como no caso do preenchimento do envelope para uma das turmas; precisávamos saber do CEP de Penedo e solicitamos a informação ao grupo de famílias virtualmente, que responderam em tempo real e pudemos preencher o envelope. A professora sabia o CEP, mas utilizou-se dessa estratégia como forma de integrar as famílias na saída aos correios. Elas também expuseram suas opiniões a respeito das saídas, mostrando o quanto essa atividade estava sendo benéfica para as crianças.

Nesse aspecto, para muitas famílias que são impossibilitadas de promover um encontro das crianças com as possibilidades que a cidade oferece, a escola se torna uma aliada, sendo uma das instituições na qual, em parceria com seus adultos de referências e seus pares, as crianças terão oportunidade de ocupar espaços públicos coletivamente e acessar bens patrimoniais ou artísticos. Como no caso relatado da criança penedense Alana (6 anos), que, possivelmente pelo fato de um dos membros da família possuir mobilidade reduzida, foi a criança que externou sentimento de tristeza com o término das saídas nas/pelas ruas da cidade, no fim do ano escolar.

Vale lembrar, como citou a Educadora Fátima Aresta, coordenadora do Centro de Atividade Infantil de Évora, em uma apresentação realizada para alunas do Mestrado do Pré-Escolar da Universidade de Évora (2018), que algumas crianças só poderão ir à rua nessa faixa etária, 0 a 6 anos, por estarem sujeitas a riscos eminentes devido as suas condições de vulnerabilidade, se forem levadas por um adulto. Portanto, no âmbito da educação infantil se encontra uma possibilidade na construção de pontes entre as crianças e os espaços do patrimônio cultural que a cidade oferece, na

promoção de experiências e vivências práticas que garantam a presença, a participação e o consequente pertencimento das crianças.

É possível afirmar, portanto, que se torna cada vez mais premente a necessidade de se encontrarem formas de participação das crianças da educação infantil, ampliando seus horizontes, integrando-as em uma rede maior de articulação com a sua cultura local e também com o mundo, oportunizando-se, assim, que sua voz seja cada vez mais ouvida. A tecnologia e a globalização capitalista já atuam nesse papel, mas de forma maciça, desconsiderando as tradições, costumes, saberes e fazeres locais e, principalmente, a escuta da criança e suas diferentes infância(s).

É preciso garantir redes tanto de verticalidade com o mundo global quanto de horizontalidade com o mundo local, buscando na comunidade aqueles que podem contribuir com suas tradições, ensinamentos, saberes e fazeres, para ampliar os interesses das crianças, explorando o que elas já conhecem como cultura e que trazem de seus territórios, para ampliar esse conhecimento e articulá-lo com outras culturas também existentes na cidade, em outros territórios e também em outros lugares distantes.

Em outras palavras, os diferentes atores da sociedade civil, nomeadamente: os agentes da política pública (prefeitos, secretários de educação, cultura, planejamento urbano etc.); acadêmicos da universidade e suas especialidades, em parcerias com as instituições patrimoniais e culturais; os profissionais da educação infantil, as associações locais, os mestres da cultura, as instituições formais (autarquias e organizações da sociedade civil) e não formais (entidades, grupos culturais da cidade etc.) podem ser chamados, sempre que for preciso, para que proponham ou compartilhem de projetos que busquem a melhor integração da criança na cidade e a exploração de todo o seu patrimônio cultural. No Brasil, acrescentaria a luta constante que ainda é preciso se travar na construção e efetivação de políticas públicas que busquem a equidade entre a garantia de direitos básicos e a efetiva participação das crianças na sociedade.

Com relação às dimensões referentes **a relação das crianças com a arquitetura da cidade e os espaços culturais, podemos afirmar que a ação dos grupos de crianças partícipes da pesquisa foi** de curiosidade, de investigação, de apreensão, conseguindo perceber as nuances de diferentes padronizações referentes às dimensões de tamanho das edificações, dos materiais utilizados, apontando as particularidades e minúcias encontradas nos espaços visitados, como nas andanças pelas ruas das duas cidades históricas.

Nesse sentido, defendo que o uso constante desses espaços, com ocupação e participação e com experiências significativas, em que as memórias afetivas possam ser construídas com as crianças, contribui para a significação e/ou ressignificação do patrimônio arquitetônico. Entendê-lo

como patrimônio, para as crianças pequenas, é percebê-lo como algo a que se atribuiu um valor por elas mesmas, pela experiência que tiveram e não porque foi instituído como tal. Essa apreensão também pode ser ampliada para as professoras de Penedo que, mesmo morando em uma cidade histórica, demonstraram não fazer uso desses espaços. Talvez pelo afastamento, oriundo de um processo histórico e colonizador que demarca a cidade e ainda impossibilita de maneira tácita, o uso de todos esses espaços. Uma desconstrução cultural que pode ser feita conjuntamente, ou seja, enquanto as professoras se apropriam, junto com as crianças, desses espaços, paralelamente também começam a desvendar e descobrir suas histórias e raízes, ressignificando os seus usos. Foi o que ocorreu em muitas oportunidades com a professora partícipe da pesquisa, em Penedo.

A paisagem histórica chama para o olhar colonizador, mas os saberes e fazeres populares que ainda resistem requerem um olhar descolonizador para valorizá-los e incorporá-los também como protagonistas em espaços que antes lhes foram negados e que agora, para serem ambos preservados, necessitam encontrar formas híbridas de avançar no reordenamento do patrimônio cultural.

Ainda em Penedo, constatei também que os edifícios patrimoniais ainda carecem de melhor estrutura, por exemplo, quase não comportam agentes culturais – atores que poderiam ser importantes parceiros na proposta que envolva a CCP_EI, no que se refere à significação e à ressignificação desses espaços.

A participação e a consequente visibilidade das crianças nos espaços públicos constituem outra dimensão a ser considerada na relação da CCP_EI. A participação das crianças no centro histórico, tanto em Évora quanto em Penedo, não apenas como meros visitantes, mas como transeuntes cidadãos que estavam fazendo uso do espaço, contribuiu para uma maior visibilidade das crianças. Em Penedo, especificamente, o encontro das pessoas com as crianças pequenas nas ruas causou, algumas vezes, estranhamento, outras, solidariedade e em outras, curiosidade. O importante é que fazendo uso da cidade, como cidadãs que são, as crianças demonstravam estar felizes e integradas, e os adultos mostravam-se reflexivos sobre o seu papel em assegurar acolhimento, por vezes, mais atenção e segurança, ou seja, contribuindo coletivamente para que a “obra” da cidade se realize de maneira coletiva, solidária e pujante. Dessa maneira, promover ações de participação das crianças, nos diferentes espaços da cidade, constitui uma contribuição no âmbito da educação infantil para a melhoria do convívio coletivo da criança na cidade, como também para a melhoria da cidade como espaço urbano, que tem o objetivo maior de assegurar acolhimento e bem-estar para todos os seus cidadãos.

As saídas com as crianças, para além de oportunizar sua ocupação nos espaços públicos e culturais, contribuiu para **os exercícios de cidadania**, se não com práticas efetivas, mas com a percepção e possibilidades de ação, a partir de acontecimentos vivenciados pelas crianças, que, atentas às pessoas e seu modo de ação e atuação ante a cidade, conseguiram perceber e inferir sobre as vivências cotidianas que fazem a cidade e seus territórios funcionarem como sistemas. O olhar curioso e aguçado sobre essa atuação deve ser percebido pelas professoras, de forma a ampliar as percepções das crianças ou quando culturalmente for algo relevante para a ampliação da sua participação cidadã como sujeito ativo da sua comunidade local.

Nas nossas saídas, em ambas cidades, essa possibilidade de ação coletiva de atuação cidadã foi contemplada; por exemplo, em Évora, quando as crianças encontraram “uma carrinha” em cima da “passadeira” ou quando se interessaram pelo morador de rua da cidade; e em Penedo, quando foram alertadas pela professora sobre a possibilidade de interferência na praça pública. Embora nessas circunstâncias não tenha sido dado prosseguimento a essas experiências, elas nos mostraram o potencial que a percepção do olhar da criança traz sobre os acontecimentos que lhe são postos, e como podemos encaminhar pequenos exercícios de cidadania com as crianças, apoiando suas percepções e encorajando-as na busca de direitos individuais e coletivos. O currículo da rua é vivo e, portanto, dinâmico; a escola, ao promover o encontro com essa rua, contribui para a revisão das metodologias e abordagens pedagógicas adotadas em face da necessidade de considerar a escuta das crianças em suas apreensões e percepções, incorporando-as ao currículo.

A força das manifestações culturais e a valorização da cultura local compuseram uma dimensão que marcou de maneira mais visceral a experiência em Penedo com as crianças, que, oriundas de outro território, dentro da mesma cidade, a zona rural (povoados), expressaram seus conhecimentos, como a descrição de como fazer **Farinha de Mandioca**, narrada por Gabriel (6 anos). Como também em outras situações, por exemplo, durante o diagnóstico em Penedo, nas visitas às escolas dos povoados, em que durante conversas informais com as crianças, elas contavam sobre os saberes e fazeres dos seus familiares, tais como: de agricultores, de pescadores ou de tocadores de pífano, em contrapartida a um espaço institucional e uma abordagem pedagógica que não faziam nenhuma referência a esses saberes e fazeres nas atividades desenvolvidas, nem nos seus espaços físicos.

Essa potência também se fez presente nas nossas saídas no Centro Histórico, tanto em Penedo quanto em Évora, a partir do contato com as tradições locais por meio do artesanato e de encontros fortuitos com a música, o teatro, as manifestações populares, enfim, com a Arte, demonstrando a importância dos aspectos artísticos e culturais como elementos potencializadores na construção da “obra” da cidade.

De todas as dimensões, a que abarca **as imensas descobertas e possibilidades que as saídas na/pela cidade proporcionam às crianças** foi a que, em ambas as cidades, se revelou como a mais relevante, no sentido de oportunizar experiências reais vividas pelas crianças, a partir dos seus próprios olhares. A cidade, na qualidade de um lugar de construções de espaços, é um patrimônio a ser explorado e apropriado subjetivamente por cada criança, em seus pequenos territórios e, paralelamente, de maneira mais ampliada, em toda a cidade. Nessa acepção, também é importante a desconstrução da ideia do conceito de cidade como um lugar homogêneo, com padrões únicos e com hierarquização de espaços, uns em sobreposição a outros. A cidade precisa ser vista e vivida em todos os seus diferentes territórios.

Garantir a relação CCP_EI significa que professoras e crianças possam, realmente, ao buscar vivenciar e explorar seus territórios locais – bairros, comunidades, cidades –, gradativamente, conheçam, reconheçam e valorizem os laços de pertença social e cultural com o seu entorno. Adentrando mais espaços, desvendando caminhos, percebendo injustiças, compartilhando coletivamente conflitos e conquistas, enfim, exercitando o direito de análise e participação nos locais nos quais vive.

Para tanto, as ações educativas na relação da CCP_EI devem estar atreladas a essa construção desde a primeira infância, não se limitando às atividades pontuais, isoladas e descontínuas, mas a abordagens educativas processuais e perspectivas políticas que não inviabilizem às crianças a sua participação nos espaços que lhes são apropriados.

Durante as saídas realizadas com as crianças, a riqueza de experiências, as interações proporcionadas com as pessoas, a observação dos aspectos arquitetônicos, as transgressões possíveis, a poesia no olhar de quem olha sem vício, a oportunidade de debaterem-se com os imprevistos, acontecimentos, fatos corriqueiros do dia a dia, permitiram a reflexão das professoras e das crianças sobre o território que lhes é próprio e, conseqüentemente, contribuiu para a construção da identidade cultural e de pertença ao espaço em que se vive.

A presença das crianças no espaço público, com ações intersetoriais, fomenta uma rede de relações que se responsabiliza conjuntamente no oportunizar às crianças aprendizagens e experiências reais sobre o que é usufruir e, ao mesmo tempo, desenvolver relações e cuidar coletivamente de um espaço público para todos. Por outro lado, dentro das instituições de educação infantil, é preciso envolver as crianças na resolução de problemas reais do seu território local, para que possam exercitar a sua voz, a sua percepção e disponibilizar sua potente participação nos problemas sociais, ambientais, culturais que também lhes dizem respeito, como também da apropriação do seu patrimônio cultural.

É importante refletir sobre o tempo que as crianças passam emparedadas dentro das escolas. Como esse tempo é usado? Como as escolas podem ser a ponte entre as crianças e a vivência na rua e na ocupação dos equipamentos culturais e patrimoniais? Que memórias estamos privilegiando ao oportunizar essas vivências nos diferentes espaços das cidades? Como fortalecer as crianças em suas raízes?

A partir da apreensão dos significados e sentidos alçados na dimensão das **descobertas a partir do olhar das crianças** delinee algumas mudanças de perspectivas do fazer pedagógico que devem ser pensadas em uma necessária implicação na relação da CCP_EI, quais sejam: da perspectiva da exploração da cidade para a exploração de territórios educativos; da perspectiva do falar para a perspectiva do escutar; da perspectiva do contemplar para a perspectiva do ocupar/pertencer/participar; e da perspectiva do estar para a perspectiva do sentir.

Da perspectiva da exploração da cidade para a exploração de territórios educativos significa compreender que os espaços da cidade só se tornam territórios educativos quando usados efetivamente com/pelas crianças. É compreender também que todo e qualquer espaço pode se tornar um território educativo por meio do uso, ou seja, esse significado de território educativo é atribuído por seus usuários.

Nas grandes cidades, nos grandes centros urbanos, encontrar territórios disponíveis, abertos, com segurança para as crianças, principalmente em países onde a violência é um grande problema social, requer uma articulação intersetorial envolvendo áreas da educação, cultura, segurança pública, planejamento urbano, em uma dimensão ampla de ocupação da cidade. Entretanto, dentro de uma perspectiva de território, acreditamos que é necessário pensar em domínios próximos, ocupar uma praça do bairro, uma rua, um terreno; enfim, é preciso dar pequenos passos no sentido de ampliarmos os contatos e as relações das crianças com seu entorno, pois só assim ela, desde a tenra idade, poderá ir assumindo a sua cidade como sua, como local a ser explorado, vivido, compartilhado entre as pessoas não apenas de seu convívio, mas todas as pessoas.

A educação infantil, na qualidade de espaço potencializador da cidadania, precisa encontrar formas propositivas de ações, abrindo campos de comunicação com a cidade, a fim de que as crianças possam, não apenas nos fins de semana com as famílias (a depender de seus contextos), mas durante o tempo escolar, participar de atividades na cidade, no seu bairro, na sua rua, enfim, onde for possível a partir das relações estabelecidas. Isso pode ocorrer, por exemplo, em uma pequena associação de bairro próximo à escola, um espaço cultural, um terreno, uma chácara, uma praça, dentre outros, como também abrir os espaços da escola para a inserção dos mestres locais,

das pessoas da comunidade local e da cidade como um todo. Propiciar que a interconexão dos territórios próximos e distantes da escola possam ser realizados.

Na pesquisa foi possível identificar o desejo das crianças por descobrir novas trilhas, adentrar os espaços, interagir, usufruir dos espaços pelos quais passamos. Há o desafio, dentro da educação infantil, no sentido de que também os professores(as), como adultos parceiros nessa busca por territórios educativos, possam trilhar em busca de novos caminhos e não apenas aqueles já postos, já predeterminados, compreendendo a criança como um agente histórico que territorializa e desterritorializa a cidade, muito mais do que recebe um território estabelecido.

Da perspectiva do estar para a perspectiva do ocupar/pertencer/participar significa reivindicar os espaços da cidade a partir da territorialidade, do uso do espaço, não apenas para visitas, estadias passageiras, passeios, mas como um lugar que é de uso comum, coletivo, em que, pela ocupação e também participação, desde ideias de intervenção até proposições de melhorias ou mudanças possam ser consideradas a partir do olhar das crianças. Essa intervenção consciente, a ocupação exercida a partir de direitos e deveres, permite construir a ideia de pertencer, de conceber o território como um bem comum a ser preservado, cuidado, um patrimônio atribuído de sentido.

Durante a pesquisa, as crianças mostraram-se dispostas a reivindicar essa ocupação. Solicitavam, nas saídas, adentrar espaços que lhes chamavam a atenção, como prédios da prefeitura, do teatro, da igreja, lojas, dentre outros, como descrevi nos episódios ocorridos em ambas as cidades. Demonstraram, também, que apenas estar não significa apreender os significados, era preciso mais, quer dizer, vivenciar experiências significativas, interagir, envolver-se com aquele espaço. Na exploração do território as crianças utilizaram de todos seus sentidos e eles foram ativados especialmente quando os espaços foram ocupados com participação e envolvimento e não apenas quando foram visitados, observados – o que nos leva a refletir sobre a mudança no fazer pedagógico da terceira perspectiva.

Da perspectiva do olhar/ver para a perspectiva do contemplar/interagir requer uma mudança do fazer/tempo pedagógico para as ações voltadas às saídas com as crianças. Esse fazer pedagógico de olhar/ver, ampliado na perspectiva do contemplar/interagir, precisa ampliar o tempo pedagógico no sentido de considerar a necessidade de espaço-tempo/longínquo, a percepção dos detalhes, de interação com um visual que não faz parte do olhar/ver cotidiano da educação infantil com rotinas limitativas. Um contemplar/interagir demanda um maior tempo para a implicação do olhar da criança. Quando realizamos a atividade de desenhar a fachada da Casa do Patrimônio em Penedo, por exemplo, onde as crianças tiveram um tempo maior para contemplar, expressar o que viam, por meio do desenho, e depois divulgar esses conhecimentos com seus familiares, isso se

constituiu num início de contemplação que poderia prosseguir com outras ações que aprofundassem o olhar das crianças. Nessa direção, é importante um fazer pedagógico comprometido com um contemplar/interagir considerando um tempo longo, para que a experiência de encontro com o novo se realize, para que atravesse as crianças.

Para além das edificações patrimoniais, esteticamente é preciso rejeitar o discurso do anacronismo cultural que impregna um modelo único de beleza arquitetônica a ser explorada, e considerar que em todo e qualquer lugar há o que se contemplar; ou seja, relativizar o que é a beleza, desconstruir os padrões, observar para onde vão os olhares das crianças, o que as atrai. Além disso, instigá-las a olhar tudo a sua volta, a fim de desmistificar concepções forjadas na cultura massificante e homogeneizadora. Nessa acepção, apresentando-lhes uma “coleção de exemplos”, próximos ou distantes, que possam ser contemplados com calma, com profundidade e, quando possível, com interação.

Percebi como as saídas nas/pelas ruas das cidades potencializaram o olhar das crianças para os detalhes, para o esteticamente imposto dos lugares visitados, mas, sobretudo, para o esteticamente concebido por elas a partir dos seus sentidos, das suas experiências.

Da perspectiva do apreciar para a perspectiva do sentir, dentro do fazer pedagógico da educação infantil, é uma ação que deve ser investida, sobretudo quando estamos tratando do patrimônio cultural e que envolve os saberes e fazeres. Nessa sociedade consumista e pragmática, as crianças estão sendo afastadas cada vez mais dos materiais de produção, do fazer: mexer, esculpir, pintar, moldar, ou seja, sentir. Para a construção da obra que é a cidade, do patrimônio cultural que demanda valor atribuído, o sentir, o fazer, o envolver-se para além do apenas apreciar, tornam-se imprescindíveis para a proposta CCP_EI. Uma cidade, a cultura, é feita de muitas camadas, de muitos saberes e fazeres que precisam ser experimentados e transformados com o tempo, repassados, mas, essencialmente, sentidos como importantes de serem resguardados, preservados. Esse sentir perpassa pelo fazer, pelo agir, pelo cantar, pelo dançar, pelo movimentar-se, pela integração de sentidos e significados. A experiência, em nossa sociedade, está comprometida pela dificuldade do sentir; trocamos a capacidade de sentir e capturar a beleza pela apreciação das paisagens criadas para nos entreter e não para sentirmos e nos envolvermos.

Os profissionais da educação infantil, como sujeitos de cultura, em um espaço cultural que também é a escola, devem ampliar o sentido do apreciar, para o sentir, promovendo o fazer, o praticar, o exercer sobre os espaços e os materiais disponíveis nos nossos territórios de pertença.

A última mudança no fazer pedagógico com relação à proposta CCP_EI deve ocorrer **da perspectiva do falar para a perspectiva do escutar**. Durante a pesquisa, salientamos que a escuta

por vezes foi prejudicada pelo fato de a minha intervenção, como pesquisadora, às vezes fazendo o papel também de uma segunda professora, dificultou os registros. Mas do que foi possível captar, não só em palavras, mas em ação, as crianças têm muito a nos ensinar, é preciso escutá-las, pois elas nos dão os indícios para onde vão seus interesses. Nessa pesquisa ficaram nítidos seus interesses comuns, a partir das saídas realizadas e da escuta atenta das crianças nas ações desenvolvidas: a descoberta pelo novo, pelo desconhecido que o contato com a cidade promove, o interesse pelas manifestações culturais (cantigas, brincadeiras, saberes e fazeres – alguns trazidos de casa, outros apreendidos na rua, outros ensinados); o olhar para as pessoas e a interação com elas; a necessidade de agir sobre as coisas vistas, os acontecimentos, os materiais; a necessidade de falar sobre os seus contextos próprios, suas vivências culturais cotidianas; e o prazer de não apenas estar, mas sentir, contemplar, agir sobre os locais e espaços.

Salientamos também que, nesse estudo, a escuta se fez em diálogo com as crianças e seus parceiros adultos (educadoras e professoras), e também por meio de um processo de correspondência que ampliou as possibilidades de comunicação de maneira conjunta e não apenas unilateral. Escutar, nesse sentido, não significou anular as vozes de seus pares e dos adultos, mas se debruçar na importância da mediação, quando foi preciso ser feita em relação às crianças, na consideração dos seus interesses e os interesses do grupo com o qual elas compartilhavam as suas vivências. O papel da interação e da comunicação, em uma perspectiva dialógica, em um processo de escuta, é imprescindível.

Considero assim, que na construção de uma proposta que envolve a CCP_EI é necessário que a fala do adulto parceiro, que são os professores(as), também ressoe, no sentido de ampliar os olhares e oportunizar o encontro intergeracional de saberes. Algumas tradições, dentro desses saberes e fazeres do patrimônio cultural, precisam ser partilhadas, portanto, há que se encontrarem brechas dentro do desejo das crianças de aproximá-las dessa cultura pela escola ou pelo estreitamento com os territórios locais e o uso contínuo da cidade, muitas vezes ampliá-lo com o que as crianças já trazem a partir de seus aprendizados oriundos de seus próprios contextos. Com tantas memórias intangíveis à deriva, cabe à escola contribuir para que elas possam ser preservadas, incluindo o patrimônio cultural nos currículos de maneira sistemática e permanente.

A narrativa do vivido com a descrição dos sentidos atribuídos pelos partícipes e minhas percepções como pesquisadora se constituem em perspectivas da possibilidade de um trabalho voltado para a relação da criança, cidade e patrimônio, no âmbito da educação infantil, servindo como inspiração para a ampliação desse estudo em outros contextos. As contribuições advindas da primeira aproximação, na cidade de Évora, vivenciando a cidade e os estudos na Universidade de

Évora, aliados às práticas escolares, com ações já sedimentadas com respeito à proposta CCP_EI, contribuíram para ampliar o meu olhar para a temática.

Outra contribuição importante ocorreu por meio do acompanhamento das professoras na residência pedagógica e cultural, que enfatizou o investimento necessário na formação em uma perspectiva ecológica, desse ator fundamental dentro dessa proposta. Dessa maneira, Évora foi uma forte inspiração para que em Penedo, a partir de um olhar em diálogo com a realidade local, pudesse, conjuntamente com a professora e as crianças penedenses, promover o encontro com a cidade e seu patrimônio cultural para além dos muros das escolas. Constatou-se o poder que as ações coletivas e organizativas desempenham sobre o tema estudado e a necessária compreensão de ações compartilhadas entre os diferentes campos de atuação na cidade, para que a temática possa ser incorporada às práticas educativas da educação infantil. Percebe-se, também, uma forte implicação de ação individual das professoras partícipes da pesquisa, depois da reflexão nos processos vivenciados, conforme apontado em nossas análises. Entretanto, essa percepção individual precisa estar associada a uma percepção ampliada quanto aos contextos políticos, sociais e culturais em que a temática está envolvida, principalmente quanto às questões locais. A pesquisa não alcançou esse ponto mais crítico. Contudo, as premissas levantadas permitiram compreender o vivido, enfocando os sentidos atribuídos pelos partícipes. A partir desses sentidos finalizo esta tese, com algumas recomendações para a rede pública municipal de educação infantil de Penedo, Alagoas, que tem em perspectiva a possibilidade em curso de implementar a proposta CCP_EI, servindo, também, como inspiração para a ampliação desse estudo em outros contextos.

– Considerar as normatizações e as condições necessárias por parte da Secretaria Municipal de Educação nas instituições de educação infantil e outras instituições parceiras para a implementação das saídas das crianças, garantindo a autonomia dos profissionais na construção de projetos próprios que considerem seus diversos contextos e realidades.

– Possibilitar aos profissionais da educação infantil o estudo e o aprofundamento de concepções pedagógicas (pedagogias participativas) que assegurem o protagonismo das crianças, considerem suas diferentes infâncias e promovam a maior participação e ação cidadã, considerando seus aspectos sócio-históricos, regionais e territoriais.

– Estabelecer imprescindíveis parcerias, de maneira sistemática e de fluxo contínuo, com diferentes parceiros (instituições privadas ou públicas, espaços formais ou não formais da cidade) que possam contribuir para estreitar a aproximação da criança com a cidade e o patrimônio local.

– Promover intercâmbios culturais que dimensionem a perspectiva de cidade patrimonial, entre os profissionais da educação infantil, paralelamente a discussões a respeito dos aspectos

históricos e sociais ligados à colonização/descolonização e aos diferentes territórios dentro da cidade de Penedo, como também a discussão dos aspectos críticos dos novos sentidos atribuídos aos conceitos de cultura e patrimônio.

– Promover o estreitamento das professoras de educação infantil e as crianças, com a história e vivências de artistas locais e regionais.

– Potencializar a dimensão estética das professoras da educação infantil por meio da formação cultural em diversas linguagens artísticas.

– Considerar a voz das crianças na elaboração das normatizações estabelecidas e nas possíveis intervenções em espaços da cidade que possam ser territorializados por elas, como também considerar seus interesses, saberes e fazeres oriundos de seus contextos.

Reivindicar a cidade para as crianças não é empreitada fácil, isso se faz em um processo que depende de muitas mãos, ainda mais quando atrelada à necessidade de se considerar seus patrimônios culturais. Ao anunciar as possibilidades da cidade como espaço legítimo de vivência da(s) infância(s) e das perspectivas de formação ensejadas com professoras da educação infantil, no estabelecimento da relação da CCP_EI, a contribuição que esta pesquisa pretende dar ao campo de estudos é refletir sobre a potencialidade da criança e da cidade e o papel da educação infantil na construção de identidade e pertencimento à cultura local, por meio do entrelaçamento intergeracional de saberes e fazeres. Considerar também a inserção das crianças nos projetos desenvolvidos na cidade, como autores e consumidores, tornando visível sua presença, protagonismo e participação.

Na perspectiva da cidade como um grande sistema, a efetivação dessa reivindicação torna-se um imenso desafio e um processo que não ocorre naturalmente; é preciso vivenciar a cidade, refletir sobre os acontecimentos cotidianos, e, mais que tudo, experienciar histórias, momentos, vivências que atribuirão sentido às análises e projeções realizadas sobre o território em que se vive.

No fim dessa longa itinerância com as crianças e suas professoras, em dois países, em duas cidades morfologicamente diferentes, historicamente interligadas e com semelhanças linguísticas que nos aproximam, concluo que habitar a cidade por meio de experiências ricas de participação e ocupação possibilita a maior apropriação do patrimônio cultural pelas crianças e, conseqüentemente, a ampliação da sua identidade cultural e pertencimento local.

Que andemos mais pelo mundo, pelos países, pelos estados, pelas cidades, pelos bairros, pelas ruas, de mãos dadas com as crianças, para enxergarmos mais, para valorizarmos mais todo o patrimônio cultural que nos cerca, que nos pertence, compreendendo as diferenças, situando-as historicamente, contextualizando as descobertas, revisando, repensando, e significando e/ou

ressignificando todo esse patrimônio cultural, que deve ser salvaguardado sem sobreposições, em prol das gerações atuais e futuras. As crianças ajudarão a clarear a nuvem que, às vezes, embaçam o nosso olhar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (Org.) **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Calmon Nabuco (Org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. Coleção educação contemporânea.
- _____. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.
- AITKEN, Stuart. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, jul./set., 2014. p. 629-996.
- AMARAL, Jeane Costa. **Práticas de cuidados/educação na creche: o que dizem as crianças sobre a atuação de suas educadoras**. 151 f. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão – SE, 2015.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **A cidade na infância, a infância na cidade. Educação em Foco**, Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 715-736, set./dez. 2018.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de; AQUINO, Lígia Maria Leão de. Infâncias na cidade: um diálogo com a educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 165-167, mai./ago. 2018. Dossiê. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/1214>>. Acesso em: 13 out. 2018.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As possibilidades de uma experiência compartilhada entre adultos e crianças na cidade. **Pro-posições**, Campinas, Unicamp, v. 28, s. 1, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000400111&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- ARRUDA, Fabiana Moura. **A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil**. 2001. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras (1990)**. Disponível em: <<http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>>. Acesso em: 2 mai. 2018.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2001. Disponível em: <<https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitativ%20e%20qualitativ%20-%20IFES/Livros%20de%20Metodologia/10%20-%20Bardin,%20Laurence%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BARROS, Manoel de. 1916-2014. **Memórias inventadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

_____. **Livro sobre nada**. Ilustrações de Wega Nery. 3. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 1996. Disponível em: <<https://cs.ufgd.edu.br/download/Livrosobrenada-manoel-de-barros.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BARROSO, João. A educação e a cidade. In: ENCONTRO DA REDE TERRITORIAL PORTUGUESA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2018, Loures, Portugal. **Anais...** Lisboa, Boletim Rede Portuguesa das Cidades Educadoras, v. 35, 2018.

BATALLER, Maria Alba Sargatal; BOTELHO, Maurilio Lima. O estudo da gentrificação. **Revista Continentes**, UFRRJ, ano 1, n. 1, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.tiagomarinio.com/continentes/index.php/continentes/article/view/5>>. Acesso em: 26 out. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras. In: -CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS (AICE), 10, São Paulo. **Anais...** UNESCO, 2008, p. 51-62.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BELO, Ruy. **Obra poética de Ruy Belo**. Editorial Presença, 1984, p. 185, v. 1.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114 -119. Obras escolhidas, v. 1.

_____. **Reflexão sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009.

BEZELGA, Isabel. Brincar, fruir, experimentar! A presença das artes na formação de professores e educadores de infância da Universidade de Évora. **POIÉSIS – Revista do programa de pós-graduação em Educação – Unisul**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 167-184, jan./jun. 2018.

BONAFÉ, Jaume Martínez. A cidade como currículo. [Entrevista cedida a] Ana Luiza Basilio. **Portal Aprendiz**, 12 nov. 2014. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/11/12/cidade-como-curriculo-pesquisador-espanhol-desafia-escola-olhar-rua/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRARDA, Anália; RÍOS, Guillermo. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo R.; CABEZUDO, Alicia (Org.). **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27883.

_____. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais

da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Cultura. **Programa Monumenta**, 2012. Disponível em <http://www.monumenta.gov.br/site/?page_id=164>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BURGOS, Marcelo Baumann. Cidade, territórios e cidadania. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 1, p. 189-222, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/dados/v48n1/a07v48n1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CALVINO, Italo. **Cidades invisíveis**. 1. ed. São Paulo. Companhia das Letrinhas, 2017.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CENDREV. Centro Dramático de Évora. **Bonecos de Santo Aleixo**. Teatro Garcia de Resende. [Évora, 2018]. 1 panfleto.

CHRISTENSEN, Pia. Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In: MÜLLER, Fernanda (Org.) **Infância em perspectiva: política, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 342 p. Série Métodos de Pesquisa.

DE DUVE, Thierry. Cinco reflexões sobre o julgamento estético. **Revista Porto Arte**, Porto Alegre, v. 16, n. 27, nov. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/18187>>. Acesso em: 1.º jun. 2020.

DEBORD, Guy. Teoria da deriva. **Revista Internacional Situacionista**, n. 2, dez. 1958. Tradução por membros do Gunh Anopetil, 2006. Disponível em: <https://protopia.fandom.com/pt-br/wiki/Teoria_da_Deriva>. Acesso em: 3 jun. 2020.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91. p. 351-360, mai./ago. 2005.

DELRIO, Graziano. Nossa responsabilidade para com as crianças pequenas e suas comunidades. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 2.

DIAS, Rui Manuel Soares. **Manual centro ciência viva de Estremoz – Curso 2018/2019**. Portugal: Estremoz, 2018.

- DUARTE, Robledo. Design, cidades e patrimônio. In: NETTO, Raymundo (Org.); HOLANDA, Cristina Rodrigues (Coord.). **Curso de Formação de mediadores de educação para patrimônio**. Ilustrado por Daniel Dias. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2020, f. 2.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 1.
- ESPANCA, Túlio. **Évora Arte e História**, Évora, Câmara Municipal, 1980.
- FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena e. **Lugares da infância**: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação. 2014. 336 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Especialidade em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2014.
- FERNANDES, Maria Lúcia Bueno; LOPES, Jader Janer Moreira (Org.). Geografias das Infâncias: fronteiras e conexões. Dossiê. **Educação em Foco**, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 661-676, set./dez. 2018.
- FERNANDES, Simone Monteiro Silvestre. Ações de educação patrimonial em ouro preto – relato de experiência. **Revista Memorare**, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 69-92, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupeg/article/view/5013>. Acesso em: 8 mai. 2020.
- FIGUEIRÓ, Fernanda Brunetta. **Casa do patrimônio de Penedo**: entre novos paradigmas e antigas práticas. 2017. 256 f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2017.
- FOLQUE, Maria Assunção. A formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. **POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** – Unisul, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 32-56, jan./jun. 2018b.
- FOLQUE, Maria Assunção. **O aprender a aprender no pré-escolar**: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018a.
- FOLQUE, Maria Assunção; ARESTA, Fátima; MELO, Isabel. Construir a sustentabilidade a partir da infância. **Cadernos de Educação de Infância**, 112, p. 82-91, 2017. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/154812529.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2018.
- FOLQUE, Maria Assunção; BETTENCOURT, Maria. O modelo pedagógico do movimento da escola moderna em creche. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto Editora, 1. ed. abril de 2018.
- FORMOSINHO, J. **Educação para todos**: o ensino primário, de Ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1998.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativo-formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2012, v. 1.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF, 2008, v. 6. Série Pesquisa.
- GALVÃO, Marco Antônio Pereira (Org.). **Casas do Patrimônio**. Brasília, DF: IPHAN, 2010.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 1.

GOBBI, Marcia Aparecida; NASCIMENTO, Maria Letícia (Org.). **Infâncias sul-americanas**: crianças nas cidades, políticas e participação. São Paulo: Feusp, 2017.

GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HADDAD, Lenira. A educação infantil entre velhas e novas premissas. In: **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Secretaria Municipal de Educação. Maceió: Edufal, 2015. 271 p.

HADDAD, Lenira. et al. **Relatório diagnóstico do projeto**: a criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres da comunidade penedense e eborense. Maceió: Grupo de Pesquisa de Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH), Pós-Graduação em Educação, Ufal, 2019.

HADDAD, Lenira; FOLQUE, Maria Assunção; BEZELGA, Isabel. **Projeto A criança, a cidade e o patrimônio**: diálogos com os saberes e fazeres da comunidade penedense e eborense. Proposta Técnica, Fundepes, 2018.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). Brasil. Alagoas. Penedo. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=270670>> Acesso em: 20 jun. 2020.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação Patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: IPHAN, 2014.

_____. **Educação patrimonial**: programa mais educação. Brasília, DF: IPHAN, Secretaria de Educação Básica – MEC, 2012.

_____. **Educação Patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: IPHAN, 2014.

_____. **Inventário participativo**. Brasília, DF: IPHAN, 2016.

_____. Gabinete da Presidência. Portaria nº 169 de 18 de dezembro de 1995. Dispõe sobre o tombamento do Centro Histórico do Município de Penedo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez.1995. Seção 1, p. 34.

_____. **Inventário nacional de referências culturais**: manual de aplicação. Brasília, DF: IPHAN, 2000.

_____. Ministério da Cultura. **Manual prático do Morador**. Sítio Histórico de Penedo. Brasília, DF: IPHAN, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Censos 2011**: resultados definitivos – região Alentejo. Lisboa: INE, 2012. Disponível em:
<https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=160661815&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554>.
Acesso em: 5 abr. 2020.

JECKS, C. Constituindo a criança. **Revista em Educação, Sociedades & Cultura**, Porto, Portugal, n. 17, 2002. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

KANTROWITZ, Barbara; WINGERT, Pat, 1991. The 10 best schools in the world. **Newsweek Story**, 2 dez. 1991. Disponível em: <<http://www.silvertonschool.org/uploads/2/5/3/4/25342757/newsweek-story-on-reggio1-1.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2020.

LANSKY, Samy. **Na cidade, com crianças**: uma etno-grafia espacializada. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LARROSA, Jorge, 2014. **Desafios da educação**. 1 vídeo (25 min). Publicado pelo canal da Univesp. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4&lc=UgzpjGWZpDMRERKo6b94AaABAg>>: Acesso em: 2 mar. 2020.

_____. **Pedagogia profana**: Danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção Educação: Experiência e Sentido.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Cadernos de gestão, v. 4.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 1.

MARTINS, Aterlane. Os “lugares” e sua dimensão imaterial. In: NETTO, Raymundo (Org.); HOLANDA, Cristina Rodrigues (Coord.). **Curso Formação de mediadores de educação para patrimônio**. Ilustrado por Daniel Dias. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2019, f. 7.

MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: UFSCar, 1998.

MEDEIROS, Júlia. Viajar para estudar. **Revista Nova Escola**, 1.º mai. 2013. Disponível em:
<<https://novaescola.org.br/conteudo/3445/viajar-para-estudar>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

MELO, Veríssimo de. **Rondas infantis brasileiras**. São Paulo: Departamento de Cultura, 1953.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MIRANDA, Célia. A correspondência como instrumento impulsionador de atividades cooperadas. **Escola Moderna**, n. 40, 2011. 5. Série.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 8, n. 51, ago./out., 2009.

MORIGI, Valter. **Cidades educadoras**: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MOURÃO, Ada Raquel Teixeira; CAVALCANTE, Sylvia. Identidade de lugar. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELIALI, Gleice A. (Org.). **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-982, jul./set. 2014.

MUNIZ, Maria Cristina Soto. **Passeios com crianças**: cidade em tensão. 2018. 122 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, 2018.

NASCIMENTO, Nayana Brettas. **A cidade (re) criada pelo imaginário e cultura lúdica das crianças**: um estudo em Sociologia da Infância. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2009.

NIZA, Sergio. A intervenção no meio social como trabalho pedagógico e afirmação de cidadania (1990). In: NÓVOA, António et al. (Org.) **Sérgio Niza**: escritos sobre educação. Lisboa: Editora Tinta-da-china, 2015.

_____. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no movimento da escola moderna. In: NÓVOA, António; MARCELINO, Francisco e RAMOS-DO-Ó, Jorge. **Sérgio Niza**: escritos sobre educação. Lisboa: Editora Tinta-da-china, 2015.

_____. O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa (1996). In: NÓVOA, António et al. (Org.). **Sérgio Niza**: escritos sobre educação. Lisboa: Editora Tinta-da-china, 2015.

_____. Pilares de uma p prática educativa (1992). In: NÓVOA, António et al. (Org.). **Sérgio Niza**: escritos sobre educação. Lisboa: Editora Tinta-da-china, 2015.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos; RAMOS FILHO, Vagner Silva. Afinal, o que é patrimônio? Conceitos e Trajetórias. In: In: NETTO, Raymundo (Org.); HOLANDA, Cristina Rodrigues (Coord.).

Curso Formação de mediadores de educação para patrimônio. Ilustrado por Daniel Dias. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2019, f.1.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. Territórios Educativos: como aprender na cidade? **Portal Aprendiz**, São Paulo, 6 abr. 2015. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/06/territorios-educativos-como-aprender-na-cidade/>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

NÓVOA, António et al. (Org.) **Sérgio Niza: escritos sobre educação.** Lisboa: Editora Tinta-da-china, 2015.

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. **Educação patrimonial no IPHAN.** 2011. 131 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Diretoria de Formação Profissional, Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, DF, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil. Rio de Janeiro: Unic Rio, 2009.

PEREIRA, Rita Ribes. Infância e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem.** Brasília: MEC-SEB, 2016, p. 48. Caderno 2.

PINHEIRO, Adson Rodrigo S.; SIQUEIRA Graciele e. Instrumentos possíveis para uma intervenção nas cidades – Parte I. In: NETTO, Raymundo (Org.); HOLANDA, Cristina Rodrigues (Coord.). **Curso Formação de mediadores de educação para patrimônio.** Ilustrado por Daniel Dias. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2019, f. 11.

PINHEIRO, Maria Lucia Bressan. **Preservar é muito mais que tomar.** Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17497/material/Preservacao%20arquitectura.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2020.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 158, de 17 de maio de 1984. **Diário [da] República.** Portugal, 17 mai. 1984, Série 1, n. 114, p. 1601.

_____. Lei n.º 4/97, de 10 de fevereiro de 1997. Autoriza o Governo a rever o regime do ilícito de mera ordenação social aplicável ao licenciamento e fiscalização dos estabelecimentos que desenvolvem actividades de apoio social no âmbito da segurança social. **Diário [da] República.** Portugal, 10 fev. 1997, n. 34, p. 670. Disponível em: <<https://dre.pt/application/file/561151>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Educação Pública.** Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, mai./ago. 2013

_____. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovich Vygotsky no Brasil – Repercussões no mundo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2010.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância e mudança. In: MULLER, Fernanda (Org.) **Infância em perspectiva: Políticas, Pesquisas e Instituições.** São Paulo: Cortez, 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, mai./ago. 2010.

RAMOS, Silvania Pirillo. Programa Monumenta em Penedo (Alagoas, Brasil): a pobreza como entrave na Revitalização do Patrimônio Cultural. **Turismo & Sociedade**. Curitiba, v. 6, n. 2, p. 364-387, abr. 2013.

REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS (REBRACE). Disponível em: <<http://www.edcities.org/rede-brasileira/>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

REI, Antônio. Geraldo Sem-Pavor: a conquista de Évora e a origem da família Pestana. **Raízes & Memórias**, Associação Portuguesa de Genealogia, Lisboa, n. 28, p. 119-126, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/11928754/Geraldo_Sem-Pavor_a_conquista_de_%C3%89vora_e_a_origem_da_fam%C3%ADlia_Pestana> Acesso em: 6 nov. 2018.

RESENDE, Otto Lara. Vista cansada. **Folha de S. Paulo**, 23 de fevereiro de 1992. Crônica.

RIBEIRO, Raiane. Tonucci: É partindo da infância que se constrói uma cidade para todos. **Portal Aprendiz**, São Paulo, 4 out. 2016. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/10/04/tonucci-e-partindo-da-infancia-que-se-constroiu-uma-cidade-para-todos/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

RICHTER, Sandra. Docência e formação cultural. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. 1. ed. Brasília, DF: MEC-SEB, 2016.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. **Antropologia da e na cidade: interpretação sobre as formas da vida urbana**. Porto Alegre: Marcavisual, 2013.

SALES, Francisco. **Arruando para o Forte: roteiro sentimental para a cidade de Penedo**. 2. ed. Penedo: Fundação Casa do Penedo, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Margarida Pereira dos. **Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar: a criança na cidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Évora, Portugal, 2019.

SANTOS, Meiriane Ferreira Bezerra. **A educação infantil em Penedo: um estudo da rede pública municipal na dimensão da política e da gestão educacional**. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha (Org.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura e SOUZA, Maria Adélia (Org.) **Território: globalização e fragmentação**. 4. ed. São Paulo, Hucitec-Anpur, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria R. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J & M Martins, 2007.

SILVA, I.; MARQUES, L., MATA, L.; ROSA, M. **Orientações curriculares para a educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Janaila dos Santos. **Dimensões de um modelo sustentável de formação de professores de educação infantil: em busca de possibilidades**. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SIQUEIRA, Graciele. PINHEIRO, Adson Rodrigo S. Instrumentos possíveis para uma intervenção nas cidades – Parte II. In: NETTO, Raymundo (Org.); HOLANDA, Cristina Rodrigues (Coord.). **Curso Formação de mediadores de educação para patrimônio**. Ilustrado por Daniel Dias. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2019, f. 12.

SIQUEIRA, Patrícia Gomes de. **O proinfância em Penedo: uma avaliação sobre a ressonância do programa na educação infantil do município**. 2019. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SOUZA, Erika Milena de. **Entre subidas e descidas: as culturas da infância pelas ladeiras da região da Vila Rubim**. 2017. 197 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisa com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência**. 96 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TOMÁS, Catarina; VILARINHO, Emília; HOMEM, Luísa Fernandes; SARMENTO, Manuel; FOLQUE, Maria Assunção. Pensar a educação de infância e os seus contextos. **Cadernos de Educação da Infância**, n. 105, p. 4-25, 2015.

TONUCCI, Francesco. É partindo da infância que se constrói uma cidade para todos. [Entrevista cedida a] Raiana Ribeiro. **Portal Aprendiz**, 4 dez. 2016. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/10/04/tonucci-e-partindo-da-infancia-que-se-constroiu-uma-cidade-para-todos/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **La ciudad de los niños: um modo nuevo de pensar La ciudad**. Buenos Aires: Losada AS, 1996.

_____. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TREVISAN, G. P. **“Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.”** Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade. 2014. 524 f. Tese (Doutorado em Sociologia da Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2014.

UNESCO. **Declaração universal sobre diversidade cultural**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019.

UNICEF. **Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Crianças**. (1989). Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>> Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. **Convenção sobre os direitos das crianças** (1989). Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 4 abr. 2019.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, Tailândia, 1990.

_____. **Programa cidades amigas das crianças**. Disponível em: <<https://www.unicef.pt/o-que-fazemos/o-nosso-trabalho-em-portugal/programa-cidades-amigas-das-criancas/>> Acesso em 24/03/19.

_____. **The child friendly cities project**, 2019. Disponível em: <<https://childfriendlycities.org/>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

VIGOSTKY, Lev; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. Coleção Educação Crítica.

WENDEL, Henrique. Representações da natureza na cidade. In: SERPA, A. (Org.) **Espaços culturais, vivências, imaginações e representações** [online]. Salvador: Edufba, 2008, p. 201-223. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/bk/pdf/serpa-9788523211899.pdf>>. Acesso em: 2 de abril de 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Projeto Lá e Cá – Correspondência entre Crianças de Évora, Portugal e Feira de Santana, Bahia, Brasil⁸⁰

Primeira Aproximação – Évora – Outubro a Dezembro 2018

ETAPAS	DATAS	AÇÕES	REGISTROS
FORMULAÇÃO	1.º a 16/10	Construção coletiva da proposta do projeto entre a pesquisadora, a estagiária de Mestrado Pré-Escolar, a educadora e as crianças em Évora e a estagiária de Pedagogia e a professora de Educação Infantil e as crianças em Feira de Santana, BA.	Registro Diário de Campo 1 11 fotografias tiradas pela pesquisadora
DIAGNÓSTICO	17/10/2018	Roda coletiva para apresentação da proposta às crianças. Levantamento e registro do que poderíamos realizar para nos comunicarmos com as crianças do Brasil e mostrar a nossa cidade.	Registro Diário de Campo 2 11 fotografias tiradas pela pesquisadora
DIVISÃO E DISTRIBUIÇÃO DO TRABALHO (Esse momento também ocorreu na próxima etapa)	18/10/2018	1.ª saída com as crianças para tirar fotografias na cidade (fomos à Praça da Diana, Templo Romano, Biblioteca de Évora, Pátio de São Miguel). Participantes: 8 Crianças e 3 adultos.	Registro Diário de Campo 3 78 fotografias tiradas pela pesquisadora 64 fotografias tiradas pelas crianças
	23/10/2018	2.ª saída com as crianças para tirar fotografias na cidade (fomos à Praça do Giraldo, à Câmara Municipal de Évora, Largo em frente à Câmara, Centro comercial e turístico de Évora, Pátio de Salema). Participantes: 9 crianças e 3 adultos.	Registro Diário de Campo 4 84 fotografias tiradas pela pesquisadora 371 fotografias tiradas pelas crianças
	24/10/2018	3.ª saída com as crianças para tirar fotografias na cidade (fomos para ao Largo da Igreja São Francisco, ao Mercado Público, ao Jardim Público e passamos pelas lojas de artesanato e	Registro Diário de Campo 5 65 fotos da pesquisadora 146 fotografias tiradas

⁸⁰ Esse projeto está descrito detalhadamente no relatório final de mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora, da autora Maria Aparecida dos Santos, que está disponível em: <<http://hdl.handle.net/10174/26549>>.

		cortiça. Participantes: 6 crianças e 3 adultos.	pelas crianças
REALIZAÇÃO DO TRABALHO	30 e 31/10/2018	As crianças visualizaram as fotos tiradas por elas nas saídas realizadas e escolheram quais seriam impressas para a construção dos cartões postais gigantes (proposta da M. ^a Madalena – 5 anos). A visualização foi realizada por todos, mas a escolha foi feita só por aqueles que desejaram. De forma individual. As crianças escolheram 60 fotos.	Registro Diário de Campo 6 18 fotos da pesquisadora (Registro dessa atividade) 60 fotos escolhidas pelas crianças
	2/11/2018	As crianças coletivamente tendo a professora como escriba escreveram uma carta para as crianças do Brasil. Nesse dia, no momento do planejamento as crianças também solicitaram tirar mais fotos da cidade e a educadora conseguiu incluir o desejo das crianças no planejamento diário e fomos à Praça da Diana visualizar a cidade de um lugar alto. Foi combinado que algumas crianças iriam à Natação e as outras iriam tirar foto na cidade nesse momento. Participantes: 21 crianças e 3 adultos.	Registro Diário de Campo 7 Carta Obs.: Infelizmente perdemos os dados com as fotos das crianças com problemas técnicos nas máquinas. 100 fotos da pesquisadora Carta escrita coletivamente pelas crianças e educadoras.
	8/11/2018	As crianças visualizaram as fotografias escolhidas impressas e construíram os postais gigantes para serem enviados ao Brasil, legendando as fotos. Nem todas as crianças participaram desse momento só as que desejaram. O interesse foi manifestado no planejamento do dia. Concomitantemente, as crianças e as educadoras também elaboraram um álbum para se apresentarem às crianças no Brasil, com idade e características de cada um. Participantes: 23 crianças de 3 adultos.	Registro Diário de Campo 8 116 fotografias da pesquisadora 08 painéis construídos com as legendas.

9/11/2018	<p>Ida aos Correios postar a carta. Tudo que havíamos construído foi envelopado (as crianças construíram o envelope decorando com seus desenhos) e todo o grupo foi junto aos correios colocar a carta.</p> <p>Participantes: 23 crianças e 3 adultos.</p>	<p>Registro Diário de Campo 9</p> <p>Envelope, carta, postais e álbum construído com a participação das crianças.</p> <p>108 fotografias da pesquisadora</p>
10/11/2018	<p>Criamos um Grupo em um aplicativo do WhatsApp para acelerar a comunicação.. Nesse mesmo dia informamos que havíamos enviado a carta pelo correio e também enviamos a foto da carta escrita pelo aplicativo e que esperávamos a resposta.</p>	<p>Registro Diário de Campo 10</p> <p>Registros no aplicativo do WhatsApp</p>
23/11/2018	<p>Chegou à carta via WhatsApp enviada pelas crianças do Brasil, respondendo à carta que as crianças de Portugal haviam enviado.</p>	<p>Registros no aplicativo do WhatsApp</p>
26/11/2018	<p>A carta enviada pelas crianças do Brasil foi lida para as crianças de Portugal, como também as fotografias da cidade de Feira de Santana-BA. Foram na verdade postais com os monumentos e prédios mais importantes da cidade.</p> <p>Ao visualizar as fotos, Margarida (3 anos) questionou sobre a falta de pessoas. Pedro Silva (6 anos) habilitou-se a perguntar sobre as pessoas da cidade via um áudio no WhatsApp, pedindo que enviassem fotos de quando saiam à rua com sua família ou sua escola. Mas fomos informados posteriormente que as crianças estavam impossibilitadas por um decreto municipal de sair à rua com a escola, e quanto às fotos com as famílias não recebemos retorno.</p>	<p>Registro Diário de Campo 11</p> <p>Registros no aplicativo do WhatsApp</p> <p>32 fotografias enviadas da cidade do Brasil.</p> <p>5 registros fotográficos da pesquisadora</p>
28/11 a 3/12/2018	<p>Foi construído um vídeo com a participação das crianças e das educadoras com o resumo dos passeios e visitas que já haviam sido realizados até o momento do ano</p>	<p>1 Registro do vídeo</p> <p>7 registros fotográficos da pesquisadora</p>

	letivo, para ser enviado às crianças no Brasil.	
28/11/2018	Chamada telefônica via aplicativo com as crianças do Brasil. Nesse dia recapitulamos também o processo vívido por meio de uma história usando objetos com a participação das crianças.	Registros no aplicativo do WhatsApp 1 registro fotográfico da pesquisadora
30/11/2018	Imprimimos as fotografias de ambas as cidades e analisamos com as crianças as fotografias. Depois elaboramos cartazes com ambas as fotografias selecionadas pelas crianças para exposição na sala. Só as crianças que tiveram interesse participaram dessa atividade. Essa atividade fez as crianças se questionarem onde fica o Brasil e fomos ao Globo terrestre da sala, para efetivarmos a pesquisa. Participantes: 7 crianças e 1 adulto.	Registro Diário de Campo 12 Painel com as fotos de Évora e Feira de Santana-BA. 14 registros fotográficos da pesquisadora.
4/12/2018	Assistimos ao vídeo enviado pelas crianças do Brasil com fotos com as atividades e projetos que desenvolviam no seu grupo, como também visualizamos o vídeo que havíamos construído coletivamente para enviar às crianças do Brasil. As crianças do Brasil estavam trabalhando com as poesias de Vinícius de Moraes e as crianças portuguesas recitaram as poesias.	Registro dos vídeos 3 vídeos gravados pela pesquisadora 44 registros fotográficos da pesquisadora
5/12/2018	Relemos a carta enviada pelas crianças do Brasil e percebemos que não havíamos respondido à pergunta sobre como era a escola, que foi solicitado pelas crianças brasileiras; 4 crianças se dispuseram a gravar o vídeo junto com a estagiária, que foi enviado via WhtasApp aos meninos do Brasil.	2 vídeos gravados com a participação das crianças.
6/12/2018	Enviamos outro vídeo às crianças do Brasil de uma visita que realizamos às esculturas de Pedra na Praça Diana do escultor João Cutileiro.	1 vídeo Gravado com a participação das crianças.
10/12/2018	A carta física enviada pelas crianças de	1 vídeo com as crianças

	8	Portugal chegou ao Brasil. As crianças do Brasil nos enviaram um vídeo com o momento em que receberam a carta e os materiais que enviamos.	do Brasil recebendo a carta 1 vídeo com as crianças de Portugal assistindo ao recebimento da carta, registrado pela pesquisadora 2 registros fotográficos pela pesquisadora
	14/12/2018	Realizamos um vídeo-chamada com as crianças do Brasil. Esse foi o último dia de escola para as crianças do Brasil. Todas as crianças conseguiram ver-se em tempo real, se apresentaram, dizendo o seu nome e a sua idade, no fim, mostramos a nossa sala e vimos a sala das crianças do Brasil.	_____
	18/12/2018	Recebemos, por meio de um portador do Brasil, a carta física enviada pelas crianças do Brasil, uma bandeira construída por elas e também um vídeo com elas se despedindo do grupo. Assistimos ao vídeo.	Registro Diário de Campo 13 3 vídeos gravados pela pesquisadora 3 fotografias registradas pela pesquisadora.
	19/12/2018	03 crianças que haviam mostrado interesse aprenderam a grafia da palavra BRASIL.	7 registros fotográficos da pesquisadora
COMUNICAÇÃO	20/12/2018	Comunicação do Projeto foi feito por meio de uma exposição das crianças sobre o projeto para outros grupos da escola; e também para conhecimento da família foi construído um álbum com participação das crianças com todos os registros das ações desenvolvidas.	Álbum com os registros 54 fotografias registradas pela pesquisadora

**APÊNDICE B - Saídas na/pela Cidade de Évora, Portugal com Crianças e Educadoras do Centro
Infantil Irene Lisboa**

Primeira Aproximação – Évora – Outubro a Dezembro 2018

Análise dos Dados – Apreensões e Percepções

	SAÍDAS	PARTÍCIPES	DADOS	APREENSÕES E PERCEPÇÕES
3/10/18	<p>Visita à Guarda Nacional Republicana (GNR)</p> <p>Ver os cavalos no estábulo</p>	<p>21 crianças</p> <p>4 adultos</p> <p>(Educadora, estagiária, auxiliar e pesquisadora)</p>	<p>Registro Diário de Campo 14</p> <p>75 registos fotográficos.</p>	<p>Organização para saída à rua;</p> <p>Organização das crianças em pares heterogêneos; Cuidado com os mais novos que não tinham hábito de sair às ruas; Indumentárias utilizadas para sair às ruas; Procedimentos para andar nas ruas; Longa distância (1 km andando a pé); Respeito ao interesse das crianças; Desafio da escada íngreme próxima da escola; “Carros maus” – Exercício de cidadania; Pertencimento e memória afetiva da educadora quanto à cidade; As possibilidades dos encontros na cidade; Avó de Gustavo; Experienciar das crianças: tocando em tudo, catando objetos etc.; Descoberta de coisas inusitadas, descoberta das paredes; O apelo da cultura de massa para crianças; Prazer do contato com os animais; A preparação do espaço para receber as crianças.</p>
18/10/2018	<p>1.ª saída com as crianças para tirar fotografias na cidade (fomos à Praça da Diana, Templo Romano, Biblioteca de Évora, Pátio de São Miguel)</p>	<p>8 crianças e 3 adultos</p> <p>(Educadora, estagiária, e pesquisadora)</p>	<p>Registro Diário de Campo 3</p> <p>78 fotografias tiradas pela pesquisadora</p> <p>64 fotografias tiradas pelas crianças</p>	<p>A escolha dos lugares, quem determinou; “Olhar para todos os lados... É assim que se vê”. A percepção de Júnior e de Tomás Marcela; Apropriação de conhecimentos... O uso das câmaras; Percepções das crianças sobre a cidade... Fotos de tudo que é interessante do seu ponto de vista; Outras observações e contatos ao longo do percurso; Davi e a comparação da escultura com o “picha”; O cuidado e a ação cautelosa e desafiadora da educadora. Possibilitar outros olhares; A necessidade de tocar, experimentar os</p>

				monumentos e texturas; Organização dos materiais antes da saída; O que é feio? O que é bonito? O que é para tirar foto? Relativizar o olhar – Margarida; O interesse maior de algumas crianças. Para onde se direciona o olhar das crianças.
23/10/2018	2.ª saída com as crianças para tirar fotografias na cidade (fomos à Praça do Giraldo, à Câmara Municipal de Évora, Largo em Frente à Câmara, Centro comercial e turístico de Évora, Pátio de Salema)	9 crianças e 3 adultos (Educadora, estagiária, e pesquisadora)	Registro Diário de Campo 4 84 fotografias tiradas pela pesquisadora 371 fotografias tiradas pelas crianças	– O patrimônio imaterial em algumas lojas de artesanato na cidade; O morador de rua conhecido da cidade. O interesse pelas pessoas... – O encontro com a mãe... – O encontro com o pai, querendo que o filho de outra sala também saísse mais à rua; O encontro com uma ex-educadora do Centro Infantil; O motorista de ônibus conhecido... (Guilherme – 5 anos); – Fala de José Pedro (6 anos) e... “Vou te mostrar uma rua giro na Praça do Giraldo: A loja das bonecas...” Era uma loja de grife feminina, as bonecas eram as manequins... – Conhecendo pelas vitrines as tradições – E também o apelo cultura industrializada para as crianças; Explorando os espaços da rua, a alegria de estar na rua; Descobrimo coisas diferentes na cidade; Olhar estético das crianças; Tirando fotos de coisas inusitadas, como o esgoto – Pedro (6 anos).
24/10/2018	3.ª saída com as crianças para tirar fotografias na cidade. Largo da Igreja São Francisco, Mercado Público, Jardim Público e passamos pelas lojas de artesanato e cortiça	6 crianças e 3 adultos (Educadora, estagiária, e pesquisadora)	Registro Diário de Campo 5 65 fotos da pesquisadora 146 fotografias tiradas pelas crianças	O encontro com o Jardim público – O contato com a natureza e a liberdade proporcionada; O encontro com a arte de rua (plástica, musical); O olhar para cima; Os animais; O encontro com os turistas; Os carros elétricos; No mercado, a interação com as crianças, dos comerciantes; O se arriscar... E experimentar o tempo inteiro; A curiosidade por todos os buracos; Mas um encontro com as tradições do lugar; O retorno à escola e a vontade de registrar a escola.

2/11/2018	4.ª saída com as crianças para tirar fotografias na cidade – Praça da Diana, Largo do Templo Romano	11 crianças 3 adultos (Educadora, estagiária, e pesquisadora)	Registro Diário de Campo 7 Carta 100 fotos da pesquisadora	Mais uma saída para a sessão de fotos na cidade, solicitado exclusivamente pelas crianças; Retorno ao sítio aonde tínhamos ido; Mais desafios, olhares ao longe; Vista da cidade do alto; Encantamento com os andaimes giratórios na biblioteca (grua); Contraste entre o encantamento com o moderno e o antigo, lado a lado; Falar com as pessoas em cima do telhado. Insistência do Gustavo (5 anos); Dia de cansaço da educadora; Descobertas da professora – Hotel; Fazendo outros caminhos; Lembrança do Gustavo, acidente de carro da mãe, ruas estreitas; O encontro com as pessoas – “O corta-cabelo” de Vicente (5 anos); Cheiros: As castanhas na Praça do Giraldo; Curiosidade pelos trabalhadores de rua: Pintor.
6/11/2018	Visita ao Salão Nobre do Espaço Cultural da Inatel – Exposição de Desenhos de Arte Jovem do Mundo Inteiro – Temática: Borboletas	22 crianças 3 adultos (Educadora, estagiária, e pesquisadora)	Registro Diário de Campo 15 79 fotografias tiradas pela pesquisadora	Contato com os turistas; Lembrança do “corta-cabelo” de Vicente; A curiosidade pela fonte d’água na Praça do Giraldo; E as escadas íngremes. Desafio às crianças pequenas; Enfoque na ação da agente cultural da exposição e também da ação interventiva da educadora; O interesse das crianças ao apreciar as obras; A criação imediata depois da apreciação das obras; Atividade depois de visualizarmos a exposição. Intervenção da guia; Organização do espaço para receber as crianças; Questões para pensar: O que devemos fazer depois de uma visita a uma exposição com as crianças? Que intervenções podem ser mais adequadas? Qual a preparação antes e depois da visita a uma exposição; Roda de socialização no fim da visita. Fala de Gustavo sobre a agente cultural.

9/11/2018	Ida aos Correios, postar uma carta para às crianças no Brasil	23 crianças 4 adultos (Educadora, estagiária, auxiliar e pesquisadora)	Registro Diário de Campo 16 108 fotografias tiradas pela pesquisadora	Disposição e envolvimento da educadora; Empolgação das crianças; O pai da outra turma, tio da cabeça do cavalo, dono da loja, sempre a nos olhar; Encontro com a música na cidade, artistas de rua - Violinista; Bandeirinha de Portugal; Uma Van em cima da calçada... (Na passareira-Faixa de Pedestre - Em frente à câmara). "Chamar a polícia". Pedro (6 anos); Possibilidades desperdiçadas de intervenção; Novo encontro com o Luís, morador de rua de Évora; Instruções no correio; Curiosidade das crianças; Trocas com as pessoas, exploração do espaço; Adversidades a resolver; A poesia na cidade: o que dizem; Transparências na cidade; Uma criança me disse: "Eu vi uma Bandeirinha quando estava vindo para a escola igual a que você trouxe."
20/11/2018	Biblioteca Pública	20 crianças 3 adultos (Educadora, estagiária, e pesquisadora)	Registro Diário de Campo 17 60 fotografias tiradas pela pesquisadora	"O vento está varrendo a rua..." Ema (04 anos); A presença do pai. Desde a saída da escola. E da mãe que esperou na biblioteca; A relação com as folhas no caminho; A contação da história na biblioteca pela estagiária; Local apropriado para receber às crianças; Acesso livre e autônomo das crianças aos livros; E envolvimento dos familiares na atividade; A separação das crianças maiores no envolvimento da atividade; Sons do sino.
27/11/2018	Laboratório de Geologia – Luís Antônio Verney da Universidade de Évora (Conhecer os diferentes tipos de pedras e rochas)	23 crianças 5 adultos (Educadora, estagiária, auxiliar, pesquisadora e professora universitária)	Registro Diário de Campo 18 2 vídeos gravados pela pesquisadora 132 fotos tiradas pela pesquisadora	Novo encontro com o tio dono da loja que tem a "cabeça do cavalo"; Contato com o artesanato e patrimônio imaterial; Respeito dos veículos – O trânsito; Pequenas aventuras das crianças; Recebimento da guia na entrada do laboratório; Apropriação da linguagem à faixa etária das crianças; Organização do espaço e matérias; Exploração dos materiais; Sensações que as crianças causam nas pessoas que as recebem; Curiosidade pelos maquinários, para além das pedras; Curiosidade com os trabalhadores encontrados na rua (Pedreiro); Coisas imprevisíveis, inusitadas – A fumaça de um avião no

				céu. – Ferreiros montando a árvore de Natal na praça do Giraldo; Cantando nas ruas da cidade. Na rua do cavalo, a música do cavalo.
6/12//2018	Museu de Évora – Ver a exposição do escultor português João Cutileiro. (Praça da Diana)	23 crianças 5 adultos (Educadora, estagiária, auxiliar, pesquisadora e professora universitária)	Registro Diário de Campo 19 1 vídeo gravado pela educadora 124 fotos tiradas pela pesquisadora	Passagem pelo “cavalo” da parede – marco de referência da saída às ruas; Novamente encontro com o pintor de paredes; Encontro com a arte dentro do museu e fora dele; As esculturas contam histórias – Giraldo – Sem Pavor – Lendas; As esculturas retratam temas que as crianças gostam: Dragões, robôs, bonecos e bonecas; barcos, navios, espadas; Estéticas diferenciadas das instalações dentro do museu, e o olhar atento das crianças; UAU! A instalação de carvão ao vento; A alegria das pessoas, principalmente dos idosos ao encontrar as crianças; Encontro com os pares de outras instituições; Novamente a curiosidade pela grua e os trabalhadores da reforma da Biblioteca; Experimentando sensações novas caminhar sobre as pedras; Identificação das esculturas pelas crianças: cidades, dragões; Encontro com os turistas; Apreciando as esculturas na Praça da Diana, do mesmo escultor da exposição; A sensação de liberdade que a praça nos dá; O amor à arte; abraço coletivo na escultura.
17/12/2018	Visita à Fundação Eugênio de Almeida; Exposição o Riso dos outros.	23 crianças Adultos: 1 educadora, 1 estagiária, 1 auxiliar 1 professora universitária 13 estudantes da Universidade de Évora da disciplina Educação e Expressões Artísticas	51 fotos tiradas pela estagiária	Encontros entre os estudantes da Universidade de Évora da disciplina Educação e Expressões Artísticas com as crianças; Percebe-se por meio das fotografias que a interação entre os grupos ocorreu de maneira prazerosa, alguns momentos bem didáticos; Torna-se mais dinâmica a visita ao museu; Liberdade para exploração das obras pelas crianças; (Re) criação e intervenção a partir das obras expostas; Excesso de informações, para além do sentir pelo sentir. Espaço apropriado para receber as crianças.

		Obs.: Por motivos de saúde não pude comparecer a essa saída..		
--	--	---	--	--

APÊNDICE C – Questionário Aplicado aos Profissionais da Rede Pública Municipal da Cidade de Penedo no Diagnóstico Realizado pelo Projeto: A Criança, A Cidade e o Patrimônio: Diálogo entre os Saberes e Fazeres da Comunidade Penedense e Eborense na Parte Específica Referente à Relação Criança e Cidade e Patrimônio Cultural

1. As crianças costumam fazer visitas/ou frequentar espaços diversos no entorno da instituição de Educação Infantil?

() Sim () Não

Se sim, com qual periodicamente:

() Raramente () Frequentemente () Semanalmente () Diariamente

Aponte alguns destes lugares: _____

2. As crianças costumam fazer visitas/ou frequentar na cidade espaços públicos, praças, centro histórico e outros locais mais afastados da instituição?

() Sim () Não

Se sim, com qual periodicamente:

() Raramente () Frequentemente () Semanalmente () Diariamente

Aponte alguns desses lugares: _____

3. Quais outros locais da cidade ou do entorno da instituição que você conhece e que considera importante para visitas e desenvolvimento de atividades com as crianças?

4. Quanto às saídas das crianças da instituição para localidades mais afastadas na cidade, quais as facilidades ou dificuldades que podem ser apontadas?

Facilidades: _____

Dificuldades: _____

5. Você já realizou algum trabalho específico na escola junto às crianças da Educação Infantil com relação à cidade de Penedo e sua condição de Patrimônio Histórico Nacional tombado pelo IPHAN?

Se sim, descreva: _____

6. As manifestações culturais e artísticas (guerreiro, coco de roda etc.) do repertório de Penedo são incorporadas no seu planejamento com as crianças?

7. Você participa de alguma atividade artística ou cultural na cidade de Penedo ou em outro local? Onde? Atuando como?

**APÊNDICE D – Projeto “A Cidade de Penedo” Saídas e Incursões na/pela Cidade de Penedo
Desenvolvido com as Crianças da Emeb Prof. Arlindo Ferreira de Moraes (Grupo Dentro do Centro
Histórico) – Análise dos Dados – Apreensões e Percepções**

	SAÍDAS	PARTÍCIPIES	DADOS	APREENSÕES E PERCEPÇÕES
4/10/2019	Ida à Feira Livre para comprar frutas	13 crianças 4 adultos (Professora, monitor de transporte, auxiliar de serviços gerais e pesquisadora)	Registro Diário de Campo 03 – AF 94 registros fotográficos. 4 vídeos	Crianças à vontade na Feira, Adultos da escola foram ajudar na saída com as crianças, a pedido da direção; Passarinho encontrado no caminho para a Feira; A professora conhecia muitas pessoas; O contato com a cultura da feira e toda subjetividade; Vende-se tudo na feira, concertos; História do sapatinho que descolou e o sapateiro que consertou; Conhecendo novas frutas: graviola, morango; Cultura de massa; brinquedos plásticos; Encontro com a Poderosa, um transformista conhecido da cidade; Barraca de objetos de palha, tradicional da feira; Comprando banana e escolhendo abacaxi; Retorno à escola, dificuldade com o tempo e o lanche escolar.
9/10/2019	Praça do Coreto (Em frente à escola) Brincar no Coreto da Praça	19 crianças 3 adultos (Professora, pesquisadora, diretora da escola)	Registro Diário de Campo 4 - AF 11 registros fotográficos	Substituição por outra atividade não realizada pela não disponibilidade do transporte; Preocupação da direção; Desejo das crianças de brincar na praça; Falta de segurança na praça pelo trânsito; Aproveitar o imprevisto da praça; Conversa com os guardas patrimoniais; Cartaz com a programação da semana da criança.
10/10/2019	Fraternidade Casa de Ranquines (Área arborizada no fundo da escola) Toda a escola na Semana da Criança	19 crianças Professora Toda a equipe da escola	3 registros fotográficos	Substituição de uma atividade de teatrinho que não houve na semana da criança, sugestão dada pela professora do grupo que estava observando; Uso do espaço privado pela articulação da professora; Exploração livre de um espaço aberto, arborizado; Conversa informal na capela do seminário com um padre.

11/10/2019	Piscina do Sesi na Semed Toda a escola na Semana da Criança	18 crianças Professora Toda a equipe da escola	Registro Diário de Campo 5 – AF	Atividade coletiva com toda a escola; Ônibus esperando o grupo; Integração dos profissionais da escola; Parceria Sesi-Semed para uso da piscina; só usada nas comemorações, mas que pode ser usada em outros momentos;
17/10/2019	Praça do Coreto (Em frente à escola) 1.ª Roda de conversa sobre o projeto correspondência Tirar fotos da turma na Praça para enviar às crianças de Portugal	19 crianças 2 adultos (Professora e pesquisadora)	Registro Diário de Campo 8 – AF Carta produzida pelas crianças 18 registros fotográficos	Visualização das crianças de Portugal por meio de fotos; Pergunta da Isabela: “Eles são ricos?” Escrita da carta coletiva; Ênfase das crianças na localidade/povoado território; As crianças escolheram tirar foto na Praça do Coreto; Pediram para brincar na praça e cantar.
18/10/2019	Ida aos Correios , postar a carta. Preenchimento do envelope Visita ao Teatro 7 de setembro Exposição de fotografias de animais da Mata Atlântica	18 crianças 2 adultos (Professora e pesquisadora)	Registro Diário de Campo 9 – AF 63 registros fotográficos 1 vídeo	Consulta à família no WhatsApp para saber o número do CEP; Consulta na casa vizinha para saber nome da rua; Procurando o número; Caminhar a pé; Confiança na professora; Saída de mãos dadas de dois em dois; andar pela calçada; Memória das crianças dos lugares que já tinham visitado nos pontos turísticos; Paradas da professora para aproveitar o momento da rua para explicar – Caso das placas de trânsito; Necessidade das crianças de tocar em tudo, sentir os relevos; Adentrar o espaço, satisfação e postura das crianças. Reação das pessoas na rua, no correio; Curiosidade das crianças para adentrar o espaço do palco do teatro; O convite do diretor da peça que estava em ensaio; Encontro com a música da Cultura popular: “Quem quer comprar”; Andar de costa: Thales; A curiosidade das crianças – Buracos na parede; O cuidado ao andar na rua: Cocô no

				<p>passeio.</p> <p>Curiosidade de Vitória pelas janelas e tamanhos das casas – Patrimônio material.</p>
22/10/2019	2.ª roda de conversa sobre projeto correspondência	16 crianças 2 adultos (Professora e pesquisadora)	Registro Diário de Campo 10 – AF	Pergunta, se as crianças são ricas, reforçado por Victor; As crianças levantaram algumas hipóteses; A professora fez um calendário para eles acompanharem o seu tempo em Évora; Conversa sobre lembranças para levarmos às crianças de Portugal; A lenda da Carranca; A loja de Artesanato Zureta; Visualização da Carranca; Desenho da Carranca.
23/10/2019	Visita à Loja de Artesanato Zureta e compra de lembranças – Minicarrancas e brinquedos artesanais Orla do rio São Francisco	15 crianças 2 adultos (Professora e pesquisadora)	Registro Diário de Campo 11 – AF 1 vídeo 89 registros fotográficos.	Combinações anteriores com a recepcionista da loja; Coordenadora e auxiliar de serviços gerais observando nossas saídas; Encontro com um músico amador no caminho; Alegria das crianças ao avistar o rio; Apreciando as namoradeiras; Encontro com a carranca; Explorando a loja, o receio da professora; Fomos apreciar o rio; Esperando o ônibus, dificuldade de comunicação com a direção da escola.
24/10/2019	Experimentando os Brinquedos comprados para enviar as crianças em Portugal;	16 crianças 2 adultos (Professora e pesquisadora)	Registro Diário de Campo 12 – AF 38 registros fotográficos	Prazer das crianças em experimentar os brinquedos; Envolvimento da professora ao brincar com as crianças; Profissional disponibilizado por um evento de música que acontecia na cidade; articulação da pesquisadora; Grande envolvimento corporal das

	Oficina de música			crianças durante a oficina.
28/10/2019 a 8/11/2010	Acompanhamento da vivência da Professora na cidade de Évora	Professora e pesquisadora	Registro Diário de Campo 13 – AF 1 vídeo 26 registros fotográficos	Reconhecimento da professora pelas crianças de Portugal; Saídas da professora com as crianças em Portugal; A professora ensinou uma música sobre Penedo; O brinquedo que as crianças mais gostaram em Évora foi o Rói-Rói; As crianças responderam à carta por meio de desenho; A professora trouxe os cartões; Envolvimento e participação.
14/11/2019	3.ª roda de conversa sobre o Projeto correspondência	19 crianças 2 adultos (Professora e pesquisadora)	Registro Diário de Campo 14 – AF 4 vídeos 70 registros fotográficos 21 desenhos	Construção para demarcar o tempo que a carta demorou a chegar a Portugal; As crianças de Portugal, ao receberem a carta, cantaram a música Penedo vem, Penedo vai; Identificação das crianças com os desenhos feitos pelas crianças – Lucas (Criança negra);
22/11/2019	4.ª roda de conversa sobre o Projeto correspondência	18 crianças 2 adultos (Professora e pesquisadora)	Registro Diário de Campo 15 – AF 15 registros fotográficos	Questão: A resposta se as crianças são ricas; Questionamento do Victor; Explorando o mapa de Évora; Levantamento com as crianças sobre onde podemos encontrar informações em Penedo; Próximas saídas: Biblioteca, Casa do Patrimônio.
26/11/2019	Festival de Cinema Toda a escola	13 crianças Professora Toda a equipe da escola	Registro Diário de Campo 17 – AF 42 registros fotográficos	Participação de um evento cultural anual da cidade; Para muitas crianças foi a primeira vez que viram uma tela de cinema; Coletividade do processo, vivido com muita rapidez, de modo massificado; Pouca participação das professoras nas atividades do Festival como consumidoras.

27/11/2019	Saída à deriva para busca do QR Code pelas ruas em volta da escola	16 crianças 2 adultos (Professora e pesquisadora)	Registro Diário de Campo 18 – AF 73 registros fotográficos	<p>Leitura do QR Code, surpresa das crianças e surpresa da professora</p> <p>O itinerário foi realizado antes, uma deriva, já vivenciada pela pesquisadora; Mas não foi induzida, deixei as crianças decidirem; Chamamento do beco; Encontro inusitado com as Abelhas Uruçu;</p> <p>Empolgação de todos ao descobrir o QR Code no Chalé dos Loureiros;</p> <p>Visão da cidade da escadaria; Explicação da professora para as crianças sobre os bairros quilombolas – Barro Vermelho/tabuleiro dos negros; Ver a escola por trás, pela rua de trás; Vontade das crianças de explorar mais; Descoberta do nome Penedo em uma rocha nos fundos do prédio onde fica localizada a escola.</p>
4/12/2019	Saída à deriva para encontrar vistas para o rio São Francisco	16 crianças 2 adultos (Professora e pesquisadora)	Registro Diário de Campo 19 – AF 4 vídeos 67 registros fotográficos 12 desenhos	<p>A partir das incursões da pesquisadora; Identificação pelas crianças dos números das casas, o papai Noel;</p> <p>Percepção de Victor: “Rio é muito grande, começa lá do outro lado e chega até aqui”. Outros itinerários delineados pela professora...</p> <p>Experiência da escuta, do silêncio, para apreciar o rio; Cultura de massa, boneco de neve feito com copo de plástico, questionamento da professora;</p> <p>Oração na igreja católica com as crianças; Morador nos observando da janela, apreciando o rio.</p> <p>Caminha nas ruas e cantando; Carta recebida de Thales; O andar sempre nas calçadas de mãos dadas.</p>
5/12/2019	Visita à Biblioteca para intervenção na organização do espaço NÃO ACONTECEU, A	_____	5 registros fotográficos Organização da Oficina	Oficina organizada com o estagiário de arquitetura do Projeto A criança, a cidade e o patrimônio.

	BIBLIOTECA ESTAVA FECHADA			
06/12/2019	Visita à casa do patrimônio	15 crianças 2 adultos (Professora e pesquisadora)	Registro do Diário de Campo 20 – AF 5 vídeos 47 registros fotográficos	<p>Papel dos agentes culturais; Ênfase nas lendas; Filmei todo o trajeto e visita;</p> <p>Presença da Coordenadora de Educação Infantil na Casa do patrimônio; Fala do agente cultural sobre a função do IPHAN;</p> <p>No caminho, a percepção tátil das paredes; Episódio do Orelhão; Confiança das crianças na professora e vice-versa; Cantando Escravo de Jó; Dificuldade com o trânsito para a travessia das ruas largas; Episódio da Praça (cidadania); Participação das crianças, possibilidades; Professora chamando a atenção sobre a clínica; Falando com as pessoas na rua;</p> <p>A alegria de andar na rua;</p> <p>Apreciando os casarões; O papai Noel nas vitrines; Identificaram o QR Code na casa do patrimônio; Recepção do Guarda na entrada da Casa do patrimônio;</p> <p>Escada de madeira; Fala do Thales;</p> <p>Desconforto da Agente Cultural; Teve acesso à visualização das publicações; Contribuição da professora para a exploração dos painéis: embarcações e das lendas; Para que serve o mapa? Mikaeli; (Explicação da agente cultural sobre o que é o IPHAN – Ênfase no patrimônio material);</p> <p>Crianças sentadas na praça para desenhar a casa do patrimônio por fora – Incredibilidade das pessoas que passavam; Concentração das crianças e busca dos detalhes; Registro dos desenhos; Exploração do comércio local, loja do Boticário; Identificação dos</p>

				<p>lugares que já tinham passado; Parando o trânsito... O papai Noel... Olha a Feira que a gente foi... Victória identificou... Victória reclamando que está longe... Curiosidade com o buraco na parede, todos olhavam... Paramos os carros... para as crianças atravessarem; Cantando o hino de Penedo... Cantando a música quem quer comprar; Brincando com os desafios do caminho; O carro da polícia parou para nós passarmos em frente à escola; Roda final para avaliar o que foi mais legal da visita – Registros; Crianças sempre andando no passeio; As pessoas passando e olhando;</p> <p>Letícia debruça no chão, desenhando... Pergunta da mãe, por que as crianças estão tão felizes... O prazer de desenhar na rua.</p>
8/12/2019	Acompanhamento das crianças no ônibus escolar no retorno para o Povoado do Campo Redondo	16 crianças Pesquisadora	<p>Registro do Diário de Campo 21 – AF</p> <p>6 vídeos</p> <p>69 registros fotográficos</p>	<p>As crianças descem do ônibus e seguem para casa, às vezes um pouco distante da estrada; Mães esperam na beira da pista; As crianças se ajudam no ônibus; – 30 minutos da escola.</p>
12/12/2019	Visita à casa do Papai Noel Ida à sorveteria	10 crianças (Professora e pesquisadora)	<p>Registro do Diário de Campo 22 – AF</p> <p>1 vídeo</p> <p>68 registros fotográficos</p>	<p>Proposta da professora em substituição à ida à Biblioteca; Andando no centro comercial com as crianças; Ida à sorveteria, entrada no brinquedo da sorveteria;</p> <p>Dificuldade de Isabele com o balde de lixo; Alice e a identificação do QR Code; Curiosidade, buracos na parede. Retorno com a trilha feita por Adria – Registro – Vídeo.</p>

**APÊNDICE E – Projeto “A Cidade de Penedo”: Saídas e Incursões na/pela Cidade de Penedo
Realizadas com as Crianças do Emeb Cândido Toledo (Grupo Do Povoado Peixoto) – Análise dos
Dados – Apreensões e Percepções**

	SAÍDAS	PARTÍCIPIES	DADOS	APREENSÕES E PERCEPÇÕES
10/10/2019	Passeio ao Balneário Santa Amélia	7 crianças 3 adultos (Professora, servidora da escola e pesquisadora)	Diário de Campo 01 – CT 150 registros fotográficos 1 vídeo	Uma funcionária da escola foi conosco; Saída dentro da Semana da Criança – Cartaz; Professora solicitou o espaço gratuitamente ao dono e ele cedeu para as crianças; Fomos de ônibus escolar.. Primeiro fomos explorar o espaço, dar uma volta no espaço, vendo os peixes... Uma piscina natural linda; Liberdade das crianças na bica... A busca de Ryan pelo peixe... Envolveu todo o grupo e também a professora... Utilizaram vários instrumentos, folha, galho, copo plástico, até conseguir pegar... O envolvimento da professora, que tomou banho junto com as crianças, brincando e participando de toda atividade.
23/10/2019	1.ª Roda de Conversa sobre o Projeto Correspondência	7 crianças 2 adultos (Professora e Pesquisadora)	Diário de Campo 02 – CT 56 registros fotográficos Carta escrita pelas crianças	Informar da viagem da professora Portugal; Estratégias de comunicação; Visualização das crianças de Évora; Escrevemos uma carta para a professora levar; Desenharam na carta; As crianças tiraram fotos da escola para enviar às crianças de Évora.
5/11/2019	Acompanhamento da professora em Portugal – Visita ao grupo que estava se correspondendo com as crianças do Brasil	21 crianças 3 adultos (Educadora da infância, Professora e Pesquisadora)	Diário de Campo 03 – CT 4 vídeos 158 registros fotográficos Carta enviada pelas crianças de Portugal	Leitura da carta enviada pelas crianças brasileiras; Lenda contada pela professora às crianças – Carranca; Entrega dos brinquedos e lembranças – Brinquedo popular que as crianças mais gostaram; Rói-Rói; As crianças saíram à rua para tirar fotos da cidade para enviarem as crianças do Brasil; O olhar do Júnior; As crianças de Portugal escreveram uma carta para a professora levar para

				as crianças no Brasil.
22/11/2019	2.ª Roda de Conversa sobre o Projeto Correspondência	7 crianças 2 adultos (Professora e pesquisadora)	Diário de Campo 04 – CT 1 vídeo 44 registros fotográficos	Leitura da carta enviada pelas crianças de Portugal; Combinado de ir aos Correios levar a carta; Lugares elencados pelas crianças no seu território/povoado: Balneário Santa Amélia, Barragem, Casa de Farinha; Episódio do pedido do carro para irmos à Casa de Farinha; Total apreensão do Gabriel de como se produz farinha; Envolvimento e surpresa da Coordenação Pedagógica.
27/11/2019	Saída para o Festival de Cinema Com toda a escola	7 crianças Professora e toda a equipe da escola	Diário de Campo 05 – CT 2 vídeos 72 registros fotográficos	Para muitas crianças, aquela foi a primeira vez em um espaço cinematográfico; Uma visita coletiva, com todo grupo, as crianças só assistiram aos filmes da programação e foram embora.
28/11/2019	3.ª Roda de Conversa sobre o Projeto Correspondência	6 crianças Professora	Diário de Campo 06 – CT 15 registros fotográficos Carta produzida pelas crianças	Resposta à carta da criança de Portugal; Uso do Notebook e impressora.
4/12/2019	Ida aos Correios NÃO ACONTECEU POR FALTA DE TRANSPORTE Análise do mapa de Évora	7 crianças 2 adultos (Professora e pesquisadora)	Diário de Campo 07 – CT 44 registros fotográficos 7 desenhos das crianças	Em substituição à saída, analisamos um mapa de Évora, e as crianças desenharam um mapa do seu povoado; Miguel e o envolvimento para entender como a professora chegou a Portugal.
5/12/2019	Gravação de vídeo para mostrar à escola as crianças de Évora	7 crianças 2 adultos (Professora e pesquisadora)	Diário de Campo 08 – CT 39 registros fotográficos 9 vídeos	Participação de duas crianças: Sofia e Gabriel; Lugar que as crianças se sentem mais à vontade; Campinho no fundo da escola.

6/12/2019	<p>Visita a Casa de farinha</p> <p>(NÃO ACONTECEU. A PROFESSORA RELATOU QUE NÃO ENCONTROU NENHUMA CASA EM FUNCIONAMENTO NO PERÍODO)</p> <p>Acompanhamento das crianças no ônibus escolar no retorno para casa</p>	<p>7 crianças</p> <p>Pesquisadora</p>	<p>Diário de Campo 09 – CT</p> <p>3 vídeos</p> <p>132 registros fotográficos</p>	<p>Banner entregue pela coordenadora pedagógica; Miguel e a identificação da sua casa no banner; Presença da igreja evangélica e católica nos povoados longínquos; As mães, tias, irmãos menores vêm pegá-los na beira da pista... Povoado mais distante, 30 minutos da escola.</p>
-----------	---	---------------------------------------	--	---

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Professora que Participou do Momento de Saídas com as Crianças na Cidade de Penedo, Alagoas

CIDADE HOJE

Como você descreve a sua cidade?

O que gosta? Por que gosta? O que não gosta? Por que não gosta? O que gostaria que fosse mudado?

Costuma frequentar os espaços culturais e artísticos da cidade, como também os ligados ao patrimônio material e ao turismo ecológico?

Participa de alguma atividade artística e cultural na cidade ou qualquer outra experiência com práticas educativas ou culturais não formais? Se não, tem interesse em participar? Se sim, descreva o que faz e qual o sentido dessa atividade para sua vida pessoal e também profissional. Conte um pouco sobre essa experiência.

Existe em você um sentimento de identidade e pertencimento pela cidade de Penedo? Explique o porquê de sua resposta.

Para você o que é necessário que seja feito para que o sentimento de identidade e pertencimento da cidade seja construído gradativamente nas pessoas?

Se você recebesse algum visitante de fora que lhe perguntasse qual a coisa mais importante a ser visitada, conhecida ou revitalizada em Penedo, o que você diria e por quê?

A INFÂNCIA EM PENEDO

Quais as lembranças de infância que tem dessa cidade?

Para você como foi ser criança em Penedo? E como é ser criança em Penedo hoje?

Quais as tradições culturais locais (patrimônio imaterial) que você conhece atualmente ou que recorda na cidade de Penedo?

Já utilizou algumas dessas tradições no seu planejamento com as crianças ou deseja utilizar? Como?

A CRIANÇA NA CIDADE

Há espaços na cidade que as crianças possam frequentar para brincar, no centro histórico, nos bairros ou outros locais?

As crianças da instituição costumam visitar os espaços da cidade com regularidade? Esses passeios são promovidos pelas professoras? Com quais objetivos? Há dificuldades de acesso e locomoção? Quais?

A PEDAGOGIA NA ESCOLA

Como é organizado o trabalho pedagógico com as crianças na turma da educação infantil onde atua? Onde as crianças brincam? Na sala? No exterior?

Há liberdade por parte dos professores de organizarem dos espaços internos e externos da sala?

Há seleção de conteúdos? Se há, quais são os critérios de seleção, são escolhidos por quem? E qual a participação das crianças nesse processo?

Quais os documentos legais são levados em consideração na organização do planejamento pedagógico da instituição? Você utiliza outros?

Você tem conhecimento dos espaços que as crianças utilizam no entorno da escola?

RELAÇÃO CRIANÇA, CIDADE E PATRIMÔNIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças das Instituições de Educação Infantil costumam visitar os espaços da cidade com regularidade? Há projetos na escola nesse sentido? Esses passeios são promovidos por quem? Com quais objetivos? Há dificuldades de acesso e locomoção? Quais?

O que você acha sobre o IPHAN e sua atuação na cidade? Conhece a Casa do Patrimônio? A Secretaria de Educação utiliza o espaço ou já fez ou faz parceria com esse espaço? Já foi realizado algum trabalho formativo na Casa do Patrimônio com os professores da Educação Infantil? Você já ouviu falar sobre Educação Patrimonial? O que acha que é?

Existe alguma experiência exitosa em projetos que envolvam a criança e a cidade?

Quais os mestres populares que você conhece aqui na cidade? Você já realizou algum trabalho com suas crianças? Há interesse ou algum projeto nessa perspectiva?

Já foi feito um levantamento das associações de bairro e alguma articulação de um trabalho conjunto entre essas instituições e as escolas de educação infantil?

Como foi desenvolvido o Projeto: Conhecendo a minha cidade? Por quem e por quê?

O que você já tinha realizado com as crianças antes da proposta de intervenção?

O que você considera importante salientar do processo de intervenção?

Como foi para você participar do Programa Residência Pedagógica e Cultural (PRPC)?

O que achou da experiência do PRPC e qual o contributo para sua visão de Cidade e de Criança?

Há alguma perspectiva para a implementação de algum trabalho a realizar-se depois da realização do PRPC, em Penedo?

APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Coordenadora Técnica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Penedo, Alagoas

Quais os documentos legais que subsidiam a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil no município de Penedo?

Existe uma articulação entre a Secretaria de Educação e as outras Secretarias, como a de Cultura e de Assistência Social, no intuito de articular projetos conjuntos que visem ao atendimento de questões relativas à Educação das crianças pequenas?

Existe algum projeto ou iniciativa da Secretaria de Educação no que diz respeito ao acesso da criança ao Patrimônio material e imaterial da cidade?

A Secretaria tem conhecimento dos Projetos de cunho Internacional denominados Cidade Educadora e Cidade Amigas das Crianças? Já houve no município alguma iniciativa no sentido de aproximar-se desses? Ou há intencionalidade futura nesse sentido?

O que você tem a dizer sobre o Selo Municipal do Unicef? Que ações envolvem?

As crianças das Instituições de Educação Infantil costumam visitar os espaços da cidade com regularidade? Há projetos da Secretaria nesse sentido? Esses passeios são promovidos por quem? Com quais objetivos? Há dificuldades de acesso e locomoção? Quais?

As expressões culturais e artísticas locais da cidade de Penedo são temas levados em consideração por essa Secretaria no sentido de articular formações e projetos voltados para a incorporá-los no currículo da Educação Infantil, tendo em vista o município ser tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde 1996? De que maneira?

O que você acha sobre o IPHAN e sua atuação na cidade? Conhece a Casa do Patrimônio? A Secretaria de Educação utiliza o espaço ou já fez ou faz parceria com esse espaço? Já foi realizado algum trabalho formativo na Casa do Patrimônio com os professores da Educação Infantil? Você já ouviu falar sobre Educação Patrimonial? O que acha que é?

As crianças da instituição costumam visitar os espaços da cidade com regularidade? Esses passeios são promovidos por quem? Com quais objetivos? Quais as dificuldades no acesso/deslocamento das crianças?

Existe alguma experiência exitosa em projetos que envolvam a criança e a cidade?

Quais os mestres populares que você conhece aqui na cidade? Já foi realizado algum trabalho com eles na área de Educação Infantil? Há interesse ou algum projeto por parte da Secretaria de Educação em articular um trabalho com eles?

Já foi feito um levantamento das associações de bairro e alguma articulação de um trabalho conjunto entre essas instituições e as escolas de educação infantil?

Como foi desenvolvido o Projeto: Conhecendo a minha cidade? Por quem e por quê?

Como foi para você participar do Programa Residência Pedagógica e Cultural (PRPC)?

O que achou da experiência e qual o contributo para sua visão de Cidade e de Criança?

Há alguma perspectiva para a implementação de algum trabalho a realizar-se depois do PRPC, em Penedo?

**APÊNDICE H – Apreensões e Percepções das Saídas com as Educadoras e Crianças em Évora –
Construção das Dimensões Oriundas das Análises a Partir das Questões da Pesquisa**

QUESTÕES DA PESQUISA	APREENSÕES E PERCEPÇÕES	DIMENSÕES ORIUNDAS DA ANÁLISE
<p>Como ocorre o trabalho que relacione a criança e a cidade na educação infantil? Quais os elementos que compõem esse trabalho? O que fazem (instituições envolvidas, professoras, crianças, familiares)?</p>	<p>Organização para saída à rua; Organização das crianças em pares heterogêneos; Cuidado com os mais novos que não tinham hábito de sair às ruas; Indumentárias utilizadas para sair às ruas; Procedimentos para andar nas ruas; Longa distância (30 minutos andando a pé); Respeito ao interesse das crianças; Pertencimento e memória afetiva da educadora quanto à cidade; Organização dos materiais antes da saída; A escolha dos lugares, quem determinou; Apropriação de conhecimentos... O uso das câmaras; O cuidado e a ação cautelosa e desafiadora da educadora. Possibilitar outros olhares; Cantando nas ruas da cidade. Na rua do cavalo, a música do cavalo; As esculturas contam histórias – Giraldo – Sem Pavor – Lendas; Instruções no correio; Curiosidade das crianças; A presença do pai. Desde a saída da escola. E da mãe que esperou na biblioteca; A contação da história na biblioteca pela estagiária; E envolvimento dos familiares na atividade; A separação das crianças maiores no envolvimento da atividade.</p>	<p>O papel das instituições de educação de infância e dos potenciais atores envolvidos nas saídas com as crianças na/pela cidade.</p> <p>Aventurar-se pela cidade com as crianças: o papel do educador da infância.</p>

<p>Quais as perspectivas dos participantes envolvidos na relação criança e cidade no âmbito da educação infantil? Quais os seus modos subjetivos de se relacionar com a cidade? Como apreendem e significam e ressignificam essa relação?</p> <p>Quais os elementos que potencializam a relação da criança, cidade e patrimônio no âmbito da educação infantil? O que nos dizem as práticas vivenciadas?</p> <p>Quais os conceitos que emergem das práticas realizadas e precisam ser aprofundados, ou melhor, delineados na construção de elementos significados que contribuam para a relação da criança, cidade e patrimônio cultural no âmbito da educação infantil?</p>	<p>Desafio da escada íngreme próximo à escola; As possibilidades dos encontros na cidade; Avó de Gustavo; Experienciar das crianças: tocando em tudo, catando objetos etc.; Descoberta de coisas inusitadas, descoberta das paredes; Outras observações e contatos ao longo do percurso; Davi e a comparação da escultura com o “picha”; A necessidade de tocar, experimentar os monumentos. Texturas; O que é feio? O que é bonito? O que é para tirar foto? Relativizar o olhar – Margarida; Explorando os espaços da rua, a alegria de estar na rua; Descobrir coisas diferentes na cidade. Olhar estético das crianças; Tirando fotos de coisas inusitadas como o esgoto. Pedro (6 anos); O encontro com o Jardim público; O contato com a natureza e a liberdade proporcionada; O encontro com a arte de rua (Plástica, musical); O olhar para cima; Os animais; O se arriscar... E experimentar o tempo inteiro; A curiosidade por todos os buracos; Encantamento com os andaimes giratórios na biblioteca (grua); Contraste entre o encantamento com o moderno e o antigo, lado a lado; Fazendo outros caminhos; Lembrança do Gustavo, acidente de carro da mãe, ruas estreitas; Cheiros: As castanhas na Praça do Giraldo. E as escadas íngremes. Desafio às crianças pequenas; Empolgação das crianças; O pai da outra turma, tio da cabeça do cavalo, dono da loja, sempre</p>	<p>As descobertas, os riscos, e as incomensuráveis possibilidades estéticas na/da cidade a partir do olhar das crianças.</p>
--	--	--

	<p>a nos olhar; “O vento está varrendo a rua...” Ema (4 anos); A poesia na cidade; o que dizem; Transparências na cidade; A relação com as folhas no caminho; Sons do sino; Novo encontro com o tio dono da loja que tem a “cabeça do cavalo”; Pequenas aventuras das crianças; Coisas imprevisíveis, inusitadas – A fumaça de um avião no céu. – Ferreiros montando a árvore de Natal na praça do Giraldo; Passagem pelo “cavalo” da parede – marco de referência da saída às ruas; Estéticas diferenciadas das instalações dentro do museu, e o olhar atento das crianças; UAU! A instalação de carvão ao vento; Novamente a curiosidade pela grua e os trabalhadores da reforma da Biblioteca; A sensação de liberdade que a praça nos dá; O prazer do contato com os animais; Mais uma saída para a sessão de fotos na cidade, solicitado exclusivamente pelas crianças; Retorno ao sítio onde tínhamos ido; Uma criança me disse: “Eu vi uma Bandeirinha quando estava vindo para a escola igual a que você trouxe.”</p>	
	<p>O morador de rua conhecido da cidade. O interesse pelas pessoas; O encontro com a mãe; O encontro com o pai, querendo que o filho de outra sala também saísse mais à rua; O encontro com uma ex-educadora do Centro Infantil.; O motorista de ônibus conhecido... (Guilherme, 5 anos); Falar com as pessoas em cima do telhado. Insistência do Gustavo (5 anos); O encontro com as pessoas – “O corta-cabelo”</p>	<p>A cidade são as pessoas: a visibilidade das crianças e os encontros nos percursos na/pela cidade.</p>

	<p>do Vicente (5 anos); Contato com os turistas; Lembrança do “corta-cabelo” do Vicente; Encontro com a música na cidade, artistas de rua – Violinista; Novo encontro com o Luís, morador de rua de Évora; Trocas com as pessoas, exploração do espaço; A alegria das pessoas, principalmente dos idosos, ao encontrar as crianças; Encontro com os turistas; No mercado, a interação com as crianças, dos comerciantes; Curiosidade pelos trabalhadores de rua: pintor; Curiosidade com os trabalhadores encontrados na rua (pedreiro); Novamente encontro com o pintor de paredes; Encontro com os pares de outras instituições.</p>	
<p>Como se encontram articuladas as práticas da cultura escolar com as práticas do patrimônio cultural da cidade?</p>	<p>A preparação do espaço para receber as crianças; A preparação do espaço para receber as crianças; Enfoque na ação da agente cultural da exposição e também da ação interventiva da educadora; O interesse das crianças ao apreciar as obras; A criação imediata depois da apreciação das obras; Atividade depois de visualizarmos a exposição. Intervenção da guia; Organização do espaço para receber as crianças; Questões para pensar: O que devemos fazer depois de uma visita a uma exposição com as crianças? Que intervenções podem ser mais adequadas? Qual a preparação antes e depois da visita a uma exposição; Roda de socialização no fim da visita. Fala de Gustavo sobre a agente cultural; Local apropriado para receber as</p>	<p>Os espaços culturais da cidade e a apropriação das crianças: organização, adequação e a importância dos agentes culturais.</p>

	<p>crianças; Acesso livre e autônomo das crianças aos livros; Recebimento da guia na entrada do laboratório; Apropriação da linguagem à faixa etária das crianças; Organização do espaço e materiais; Exploração dos materiais; Sensações que as crianças causam nas pessoas que as recebem; Curiosidade pelos maquinários, para além das pedras; Encontro com a arte dentro do museu e fora dele; Experimentando sensações novas caminhar sobre as pedras; Identificação das esculturas pelas crianças: cidades, dragões; As esculturas retratam temas que as crianças gostam: Dragões, robôs, bonecos e bonecas; barcos, navios, espadas; Apreciando as esculturas na Praça da Diana, do mesmo escultor da exposição; A sensação de liberdade que a praça nos dá; O amor à arte; abraço coletivo na escultura; Encontros entre os estudantes da Universidade de Évora da disciplina Educação e Expressões Artísticas com as crianças; Percebe-se por meio das fotografias que a interação entre os grupos ocorreu de maneira prazerosa, alguns momentos bem didáticos; Torna-se mais dinâmica a visita ao museu; Liberdade para exploração das obras pelas crianças; (Re) criação e intervenção a partir das obras expostas; Excesso de informações, para além do sentir pelo sentir. Espaço apropriado para receber as crianças.</p>	
Quais as perspectivas dos	Contato com o artesanato e	A relação das crianças com o

<p>participantes envolvidos na relação criança e cidade no âmbito da educação infantil? Quais os seus modos subjetivos de se relacionar com a cidade? Como apreendem e significam e ressignificam essa relação?</p> <p>Quais os elementos que potencializam a relação da criança, cidade e patrimônio no âmbito da educação infantil? O que nos dizem as práticas vivenciadas?</p>	<p>patrimônio imaterial; O apelo da cultura de massa para crianças; “Olhar para todos os lados... É assim que se vê”. A percepção do Júnior e do Tomás Marcela; Percepções das crianças sobre a cidade... Fotos de tudo que é interessante do seu ponto de vista; Percepções das crianças sobre a cidade... Fotos de tudo que é interessante do seu ponto de vista; O patrimônio imaterial em algumas lojas de artesanato na cidade; Fala de José Pedro (6 anos) e... “Vou de mostrar uma loja giro na Praça do Giraldo: A loja das bonecas...”; era uma loja de grife feminina, as bonecas eram as manequins; Conhecendo pelas vitrines as tradições – E também o apelo cultura industrializada para as crianças; Os carros elétricos; Mais um encontro com as tradições do lugar; A curiosidade pela fonte d’água na Praça do Giraldo.</p>	<p>patrimônio cultural e a “arquitetura” da cidade.</p>
<p>Quais os elementos que potencializam a relação da criança, cidade e patrimônio no âmbito da educação infantil? O que nos dizem as práticas vivenciadas?</p> <p>Quais os conceitos que emergem das práticas realizadas e precisam ser aprofundados, ou melhor, delineados na construção de elementos significados que contribuam para a relação da criança, cidade e patrimônio cultural no âmbito da educação infantil?</p>	<p>– “Carros maus” – Exercício de cidadania; Bandeirinha de Portugal; Uma van em cima da calçada... (Na passadeira – Faixa de Pedestre – Em frente à câmara), “Chamar a polícia”, Pedro (6 anos); Possibilidades desperdiçadas de intervenção; Respeito dos veículos – O trânsito. Participação, ocupação e cidadania.</p>	<p>Exercícios de cidadania pela cidade: a participação como prática vivida no cotidiano da cidade.</p>

**APÊNDICE I – Apreensões e Percepções das Saídas com a Professora e Crianças em Penedo,
Alagoas, Brasil – Construção das Dimensões Oriundas das Análises a Partir das Questões da
Pesquisa**

QUESTÕES DA PESQUISA	APREENSÕES E PERCEPÇÕES	DIMENSÕES ORIUNDAS DA ANÁLISE
<p>Como ocorre o trabalho que relacione a criança e a cidade na educação infantil? Quais os elementos que compõem esse trabalho? O que fazem (instituições de educação infantil, professoras, crianças, famílias)?</p> <p>Quais os conceitos que emergem das práticas realizadas e precisam ser aprofundados, ou melhor, delineados na construção de elementos significados que contribuam para a relação da criança, cidade e patrimônio cultural no âmbito da educação infantil?</p>	<p>Adultos da escola foram ajudar na saída com as crianças a pedido da direção; A professora conhecia muitas pessoas; Retorno à escola, dificuldade com o tempo e o lanche escolar; Substituição por outra atividade não realizada pela não disponibilidade do transporte; Preocupação da direção; Falta de segurança na praça pelo trânsito; Cartaz com a programação da semana da criança; Substituição de uma atividade de teatrinho que não se realizou na semana da criança, sugestão dada pela professora do grupo que estava observando; Uso do espaço privado pela articulação da professora; Exploração livre de um espaço aberto, arborizado; Conversa informal na capela do seminário com um padre; Atividade coletiva com toda a escola; Ônibus esperando o grupo; Integração dos profissionais da escola; Parceria Sesi-Semed para uso da piscina; Só usado nas comemorações, mas que</p>	<p>O papel das instituições de educação infantil e dos potenciais atores envolvidos nas saídas com as crianças na/pela cidade.</p> <p>Aventurar-se pela cidade com as crianças: o papel do professor de educação infantil.</p> <p>Exercícios de cidadania pela cidade: a participação como prática vivida no cotidiano da cidade.</p>

	<p>pode ser usado em outros momentos; Consulta da família no WhatsApp para saber o número do CEP; Caminhar a pé; Confiança na professora; Saída de mãos dadas de dois em dois; andar pela calçada; Paradas da professora para aproveitar o momento da rua para didatizar– Caso das placas de trânsito; A professora fez um calendário para eles acompanharem o seu tempo em Évora; Combinações anteriores com a rececionista da loja; Coordenadora e auxiliar de serviços gerais observando nossas saídas; Explorando a loja, o receio da professora; Esperando o ônibus, dificuldade de comunicação com a direção da escola; Envolvimento da professora ao brincar com as crianças; Profissional disponibilizado por um evento de Música que acontecia na cidade; articulação da pesquisadora; Reconhecimento da professora pelas crianças de Portugal; Saídas da professora com as crianças em Portugal; A professora ensinou uma música sobre Penedo; A professora trouxe os cartões; Envolvimento e participação; Participação de um evento cultural anual da cidade; Pouca participação das professoras nas atividades do Festival como consumidoras; Explanação da professora para as crianças sobre os bairros quilombolas – Barro Vermelho/Tabuleiro dos negros; Presença da</p>	
--	--	--

	<p>Coordenadora de Educação Infantil na Casa do patrimônio; Episódio do Orelhão; Confiança das crianças na professora e vice-versa; Dificuldade com o trânsito para a travessia das ruas largas; Episódio da Praça (cidadania) Participação das crianças, possibilidades; Professora chamando a atenção sobre a clínica; Parando o trânsito; Paramos os carros... para as crianças atravessarem; Brincando com os desafios do caminho; O carro da polícia parou para nós passarmos em frente à escola; Roda final para avaliar o que foi mais legal da visita – Registros; Crianças sempre andando no passeio; Proposta da professora em substituição à ida à Biblioteca; Uma funcionária da escola foi conosco; Saída dentro da Semana da Criança – Cartaz; Professora solicitou o espaço gratuitamente ao dono e ele cedeu para as crianças; Fomos de ônibus ao meio do mato; O envolvimento da professora que tomou banho junto com as crianças, brincando e participando de toda a atividade; Informar da viagem da professora a Portugal; Estratégias de comunicação; Lenda contada pela professora às crianças – Carranca.</p>	
<p>Quais os elementos que potencializam a relação da criança, cidade e patrimônio no âmbito da educação infantil? O que nos dizem as práticas vivenciadas? O que</p>	<p>História do sapatinho que descolou e o sapateiro que consertou; Conhecendo novas frutas: graviola, morango; Cultura de massa; brinquedos plásticos;</p>	<p>As descobertas, os riscos, e as incomensuráveis possibilidades estéticas na/da cidade a partir do olhar das crianças.</p>

<p>tocam as crianças nas saídas às ruas?</p> <p>Quais as perspectivas dos participantes envolvidos na relação criança e cidade no âmbito da educação infantil? Quais os seus modos subjetivos de se relacionar com a cidade? Como apreendem e significam e ressignificam essa relação?</p>	<p>Comprando banana e escolhendo abacaxi; Desejo das crianças de brincar na praça; Aproveitar o imprevisto da praça; As crianças escolheram tirar foto na Praça do Coreto; Pediram para brincar na praça e cantar; Consulta na casa vizinha para saber nome da rua; Procurando o número; Memória das crianças dos lugares que já tinham visitado pontos turísticos; Necessidade das crianças de tocar em tudo, sentir os relevos; Adentrar o espaço, satisfação e postura das crianças; Andar de costa: Thales; A curiosidade das crianças – Buracos na parede; O cuidado ao andar na rua: cocô no passeio; Levantamento com as crianças sobre onde podemos encontrar informações em Penedo; O itinerário foi realizado antes, uma deriva, já vivenciada pela pesquisadora; Mas não foi induzida, deixei as crianças decidirem; Chamamento do beco; Encontro inusitado com as Abelhas Uruçu; Empolgação de todos ao descobrir; Visão da cidade da escadaria; Ver a escola por trás, pela rua de trás; Vontade das crianças de explorar mais; Descoberta do nome Penedo em uma rocha nos fundos do prédio onde fica localizada a escola; Identificação pelas crianças dos números das casas, o papai Noel; Caminha nas ruas e cantando; Carta recebida de Thales; O andar sempre</p>	
--	---	--

	<p>nas calçadas de mãos dadas; A percepção tátil das paredes; Cantando Escravo de Jó; A alegria de andar na rua; Escada de madeira – Fala de Thales; Concentração das crianças e busca dos detalhes; Registro dos desenhos; Exploração do comércio local, loja do Boticário; Identificação dos lugares que já tinham passado: “Olha a Feira que a gente foi!” Victória identificou; Victória reclamando que está longe; Curiosidade com o buraco na parede, todos olhavam; O prazer de desenhar na rua; Letícia debruça no chão desenhando; Pergunta da mãe, porque as crianças estão tão felizes; Dificuldade de Isabele com o balde de lixo; Alice e a identificação do QR Code; Curiosidade buracos na parede; Retorno com a trilha feita por Adria – Registro – Vídeo; Para muitas crianças aquela foi a primeira vez em um espaço cinematográfico; Miguel e o envolvimento para entender como a professora chegou a Portugal.</p>	
--	--	--

	<p>Encontro com a Poderosa, um transformista conhecido da cidade; Conversa com os guardas patrimoniais; Reação das pessoas na rua, no correio; Coletividade do processo, vivido com muita rapidez de modo massificado; Morador nos observando da janela, apreciando o rio; Falando com as pessoas na rua; Crianças sentadas na praça para desenhar a casa do patrimônio por fora – Incredibilidade das pessoas que passavam; As pessoas passando e olhando; Andando no centro comercial com as crianças; Ida à sorveteria, entrada no brinquedo da sorveteria.</p>	<p>A cidade são as pessoas: a visibilidade das crianças e os encontros nos percursos na/pela cidade.</p>
<p>Como se encontram articuladas as práticas da cultura escolar com as práticas do patrimônio cultural da cidade? E os espaços culturais? O que fazem? Como estabelecem uma parceria?</p>	<p>Curiosidade de Vitória pelas janelas e tamanhos das casas – Patrimônio material; Próximas saídas: Biblioteca, Casa do Patrimônio; Leitura do <i>QR Code</i>, surpresa das crianças e surpresa da professora; o <i>QR Code</i> no Chalé dos Loureiros; Oficina organizada com o estagiário de arquitetura do Projeto A criança, a cidade e o patrimônio; Papel dos agentes culturais; Fala do agente cultural sobre a função do IPHAN; Apreciando os casarões; O papai Noel nas vitrines; Identificaram o <i>QR Code</i> na casa do patrimônio; Recepção do Guarda na entrada da Casa do patrimônio; Desconforto da Agente Cultural; Tiveram acesso à visualização das publicações; Contribuição da professora para exploração</p>	<p>Os espaços culturais da cidade e a apropriação das crianças: organização, adequação e a importância dos agentes culturais.</p>

	dois painéis: embarcações e das lendas; Para que serve o mapa? (Mikaeli; Explicação da agente cultural sobre o que é o IPHAN – Ênfase no patrimônio material).	
<p>Quais os elementos que potencializam a relação da criança, cidade e patrimônio no âmbito da educação infantil? O que nos dizem as práticas vivenciadas? O que tocam as crianças nas saídas às ruas?</p> <p>Quais as perspectivas dos participantes envolvidos na relação criança e cidade no âmbito da educação infantil? Quais os seus modos subjetivos de se relacionar com a cidade? Como apreendem e significam e ressignificam essa relação?</p> <p>Quais os conceitos que emergem das práticas realizadas e precisam ser aprofundados, ou melhor, delineados na construção de elementos significados que contribuam para a relação da criança, cidade e patrimônio cultural no âmbito da educação infantil?</p>	<p>O contato com a cultura da feira e toda subjetividade; Vende-se tudo na feira, concertos; Barraca de objetos de palha, tradicional da feira; Visualização das crianças de Portugal por meio de fotos; Pergunta da Isabela: “Eles são ricos?”; Ênfase das crianças na localidade/povoado território; Curiosidade das crianças para adentrar o espaço do palco do teatro; O convite do diretor da peça que estava em ensaio; Encontro com a música da Cultura popular: “Quem quer comprar”; Pergunta, se as crianças são ricas, reforçado pelo Victor; As crianças levantaram algumas hipóteses; Conversa sobre lembranças para levarmos as crianças de Portugal; A lenda da Carranca; A loja de Artesanato Zureta; Visualização da Carranca. Desenho da Carranca; Encontro com um músico amador no caminho; Apreciando as namoradeiras; Encontro com a carranca; Prazer das crianças em experimentar os brinquedos; Grande envolvimento corporal das crianças durante as oficinas; Profissional disponibilizado por um evento de Música que acontecia na cidade;</p>	<p>A força das manifestações culturais e a necessária valorização da identidade cultural pautada no vivenciar do território.</p>

	<p>articulação da pesquisadora; As crianças de Portugal, ao receberem a carta, cantaram a música Penedo vem, Penedo vai; Identificação das crianças com os desenhos feitos pelas crianças – Lucas (Criança negra); Questão: A resposta se as crianças são ricas; Questionamento de Victor; Explorando o mapa de Évora; Para muitas crianças foi a primeira vez que viram uma tela de cinema; Cultura de massa, boneco de neve feito com copo de plástico, questionamento da professora; Oração na igreja católica com as crianças; Ênfase nas lendas; Cantando o hino de Penedo; Cantando a música “quem quer comprar”; As crianças descem do ônibus e seguem para casa, às vezes um pouco distante da estrada; Mães esperam na beira da pista; As crianças se ajudam no ônibus; 30 minutos da escola; Entrega dos brinquedos e lembranças – Brinquedo popular que as crianças mais gostaram; Rói-Rói; As crianças saíram à rua para tirar fotos da cidade para enviarem às crianças do Brasil; O olhar de Júnior; Lugares elencados pelas crianças no seu território/povoado: Balneário Santa Amélia, Barragem, Casa de Farinha; Episódio do pedido do carro para irmos à Casa de Farinha; Total apreensão de Gabriel de como se produz farinha; Envolvimento e surpresa da Coordenação Pedagógica; Em</p>	
--	---	--

	<p>substituição à saída, analisamos um mapa de Évora, e as crianças desenharam um mapa do seu povoado; Banner entregue pela coordenadora pedagógica; Miguel e a identificação da sua casa no banner; Presença da igreja evangélica e católica nos povoados longínquos; As mães, tias, irmãos menores vêm pegá-los na beira da pista; Povoado mais distante, 30 minutos da escola.</p>	
	<p>Crianças à vontade na Feira; Passarinho encontrado no caminho para a Feira; Alegria das crianças ao avistar o Rio; Fomos apreciar o rio; A partir das incursões da pesquisadora; Percepção de Victor: “Rio é muito grande, começa lá do outro lado e chega até aqui”; Outros itinerários delineados pela professora; Experiência da escuta, do silêncio, para apreciar o rio; Primeiro fomos explorar o espaço, dar uma volta no espaço, vendo os peixes; Uma piscina natural linda; Liberdade das crianças na bica; A busca do Ryan pelo peixe; Envolveu todo o grupo e também a professora; Utilizou vários instrumentos, folha, galho, copo plástico, até conseguir pegar.</p>	<p>A exploração do patrimônio natural.</p>

ANEXOS

ANEXO A – Cartaz do Programa de Residência Pedagógica e Cultural em Évora, Portugal

Professores da Educação Infantil do município de Penedo – Brasil em Évora

Entre os dias 28 de outubro a 8 de novembro de 2019 irá ter lugar uma Residência Pedagógica e Cultural em Évora, no âmbito do Projeto "A Criança, a Cidade e o património: diálogos com os saberes e fazeres das comunidades Penedense e Eborense".

Este projeto é fruto de uma parceria entre a Universidade de Évora, a Câmara Municipal de Évora, a Direção Regional de Cultura do Alentejo, a Universidade Federal de Alagoas, o Município de Penedo, e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional que se iniciou em 2018.



A Residência Pedagógica e Cultural visa a partilha de práticas pedagógicas de Educação de Infância de qualidade realizadas por crianças na sua relação com a cidade.

Durante este período as professoras de Penedo irão participar em atividades com crianças de diversos jardins de infância de Évora que habitam a cidade e o seu património numa relação quotidiana. Terão também oportunidade de participar e fruir de ações culturais e artísticas em vários equipamentos patrimoniais da cidade num gesto de partilha viva entre os vários saberes e fazeres



Instituições cooperantes da Universidade de Évora:

Agrupamento Manuel Ferreira Patrício, Centro de Atividade Infantil de Évora, Centro Infantil Irene Lisboa, Jardim Infantil Nº 51ª da Piedade.



**ANEXO B – Programação do Programa da Residência Pedagógica e Cultural (PRPC) em Évora,
Portugal – Outubro e Novembro de 2019**

	28 out	29 out	30 out	31 out	1 nov	2 nov	3 nov	4 nov	5 nov	6 nov	7 nov	8 nov	
Manhã		Creche e Jardins de Infância	Creche e Jardins de Infância	Creche e Jardins de Infância	Dia da Universidade			Creche e Jardins de Infância	Creche e Jardins de Infância	Creche e Jardins de Infância	Creche e Jardins de Infância	Creche e Jardins de Infância	
Tarde	Chegada a Évora acomodação e exploração da cidade												
	15h Apresentação da residência Universidade CES Visita guiada ao CES	Oficina da Criança	13h30 Jogos Musicais To Zé Bexiga N.ª Sr.ª Piedade		Feriado	Sábado	Domingo	FEA 14h30 Visita-jogo à exposição	Museu Nacional Frei Manuel do Cenáculo 14h30 Contos Margarida Junça	Tardos Leões 14h30 Isabel Bezelga e Célida S. Matérias do corpo 16h Jeane Amara I & Margarida Santos Aula Mestrado Propri	Jl Graça do Divor 14h Tarde em meio rural Transporte da CME	Partilha / festa (Universidade) CPF	

ANEXO C – Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Criança, cidade e educação infantil: identidade, pertencimento e visibilidade.

Pesquisador: Jeane Costa Amaral

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10483318.8.0000.5013

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.543.142

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação, que fará uso de duas abordagens, a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica e que tem como objeto de pesquisa a relação entre criança e cidade a partir da compreensão de como a educação infantil pode contribuir para promover essa interação.

A pesquisa se dará na rede municipal do município de Penedo, Alagoas (a escola municipal será selecionada ao longo da pesquisa) e terá como participantes 15 docentes da Educação Infantil, 01 docente que trabalhe com crianças de 4 e 5 anos o qual desenvolverá o projeto de correspondência com crianças residentes na Cidade de Évora em Portugal. Além desses participantes farão parte da pesquisa 20 pessoas da comunidade penedense que serão ouvidas no processo formativo da pesquisa-ação e etnográfico.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo compreender como a educação infantil pode contribuir para a aproximação entre a criança e a cidade, assim como entender a participação das crianças, desde a primeira infância, junto a cidade e a construção da identidade cultural, o pertencimento ao território e consequentemente a visibilidade da criança na cidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa pretende analisar a relação entre o papel da educação infantil na formação da relação

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO

Telefone: (02)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.643.143

estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1142383.pdf	24/09/2019 09:52:40		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AO_CEP.pdf	24/09/2019 09:51:59	Jeane Costa Amaral	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investidor	PROJETO_DE_DOUTORADO_2019_A_TUAL.pdf	23/09/2019 18:52:58	Jeane Costa Amaral	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_PDF.pdf	23/09/2019 18:51:19	Jeane Costa Amaral	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esciecido_Profissionais_da_Educacao_Infantil.pdf	23/09/2019 10:46:29	Jeane Costa Amaral	Aceito
TGLE / Termos de	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Es	23/09/2019	Jeane Costa Amaral	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (027)3214-1041 E-mail: comtedeticoufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.643.142

entre cidade e criança. Serão entrevistados membros da comunidade, docentes e crianças. A pesquisadora apresentou TALE e TCLE detalhando e explicando todo o processo da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora revela a realização de um intercâmbio de três meses na Cidade de Évora em Portugal a fim de vivenciar práticas já desenvolvidas no que se refere às ações de aproximação das crianças da Educação Infantil e a cidade. Propõe a partir dessa experiência um Projeto de correspondência com a temática Minha cidade, com um grupo de crianças e sua Educadora da Infância com a cidade de Évora (Portugal).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Prezado pesquisador, as pendências e recomendações sugeridas pelo último parecer do CEP foram atendidas, entretanto a carta de respostas não contempla os encaminhamentos e soluções elaboradas nas novas documentações anexadas nessa nova postagem.

Recomendações:

Em relação aos vídeos ou fotografias das crianças: Seguir exigências do ECA (Incluir TCLE dos pais). A carta resposta elaborada pela pesquisadora ao CEP não menciona as pendências e recomendações sugeridas pelo comitê (apesar de todas as pendências terem sido resolvidas conforme as sugestões apresentadas pelo CEP)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.ºP. deve desenvolver a pesquisa conforme delimitada no protocolo aprovado e descontinuar o

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.073-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeticosufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3640.142

Assentimento / Justificativa de Ausência	clarecido_Responsavel_pela_crianca.pdf	10:45:00	Jeane Costa Amaral	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TALE.pdf	23/09/2019 10:43:11	Jeane Costa Amaral	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_da_Semed_de_Fenedo.jpg	17/03/2019 09:46:38	Jeane Costa Amaral	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_PUBLICIZACAO.pdf	16/03/2019 18:04:48	Jeane Costa Amaral	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 15 de Outubro de 2019

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))

ANEXO D – Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Penedo, AlagoasSECRETARIA DE
EDUCAÇÃO**PENEDO**
PREFEITURA**AUTORIZAÇÃO**

A Secretaria Municipal de Educação de Penedo – Alagoas, atendendo ao pedido da Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Jeane Costa Amaral, autoriza que a mesma realize a pesquisa intitulada: **Criança, cidade e educação infantil: identidade, pertencimento e visibilidade**, a qual pretende desenvolver uma ação de formação com 15 professores efetivos da educação infantil da rede municipal e fazer acompanhamento etnográfico com crianças de 05 anos de uma turma da educação infantil, a serem escolhidos posteriormente por esta secretaria, no período de maio a setembro de 2019.

Outrossim, essa secretaria solicita que após a realização do estudo os resultados sejam socializados com os todos os professores de Educação Infantil da rede municipal de Penedo.

Penedo - Alagoas, 27 de fevereiro de 2019.

Cintya Alves da Silva
Secretária Municipal de Educação

Cintya Alves da Silva
Secretária Municipal de Educação