

Regina Rosa dos Santos Leal

CRIANÇAS NO MUSEU: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte - MG

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG
2016

Regina Rosa dos Santos Leal

CRIANÇAS NO MUSEU: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte - MG

Tese apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação - Doutorado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos sobre o Lazer.

Área de concentração: Cultura e Educação.

Linha de Pesquisa: Lazer e Sociedade

Prof. orientador: Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

L433c Leal, Regina Rosa dos Santos
2016 Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na cidade de Belo Horizonte – MG. [manuscrito] / Regina Rosa dos Santos Leal – 2016.
175 f., enc. il.

Orientador: José Alfredo Oliveira Debortoli

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

Bibliografia: f. 169-175

1. Lazer - Teses. 2. Museu e escolas – Teses. 3. Museu para crianças - Teses. I. Debortoli, José Alfredo Oliveira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. I. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pela equipe de bibliotecários da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.



ATA DA 5ª DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

REGINA ROSA DOS SANTOS LEAL

Às 14h00min do dia 29 de setembro de 2016 reuniu-se na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG a Comissão Examinadora de Defesa de Tese, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho *Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade, na Cidade de Belo Horizonte - MG* requisito final para a obtenção do Grau de Doutor em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para a candidata, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovado	Reprovado
Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli (orientador)	X	
Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Júnior (UFMG)	X	
Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira (PUC-MG)	X	
Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva (UFMG)	X	
Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman (UEMG)	X	

Após as indicações a candidata foi considerada: APROVADA.

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

Belo Horizonte, 29 de setembro de 2016.

Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli (orientador) José Alfredo Oliveira Debortoli

Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Júnior (UFMG) Admir Soares de Almeida Júnior

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira (PUC-MG) Amauri Carlos Ferreira

Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva (UFMG) Isabel de Oliveira e Silva

Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman (UEMG) Lana Mara de Castro Siman

DEDICATÓRIA

Ao professor Jorge Larrosa Bondia, por me convidar a ser tocada pela experiência.

Ao professor Nélon Carvalho Marcellino, pela sua vida dedicada ao lazer em interfaces com a educação e a humanização.

AGRADECIMENTOS

À Deus Pai e à Mãe Divina pela concretização deste estudo.

À minha família, meu marido, Pedro Paulo, meu filho, Bernardo, e minha filha, Bárbara, pelo carinho e compreensão pelos momentos ausentes. À Dona Cida, colaboradora e sempre presente em todos os momentos da família.

Ao meu professor orientador, José Alfredo de Oliveira Debortoli, pela acolhida e segurança das suas orientações.

À Professora Christianne Luce e ao Prof. Hélder Isayama pelas contribuições ao Programa do Lazer da EEEFTO-UFMG.

À Equipe da Gerência da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, sobretudo à Viviane Trindade e à Mayrce Freitas idealizadoras do Projeto Educando a Cidade para Educar.

Às Escolas que me receberam para a pesquisa, sua equipe gestora e professoras,

Às todas as crianças, protagonistas deste estudo.

Aos profissionais da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que concederam entrevistas na área da Educação Infantil e da formação de Belo Horizonte como Cidade Educadora.

À equipe do Educativo do Memorial Minas Gerais Vale, sobretudo à coordenadora Mabel Faleiros e à professora Santuza Bagno, pelo belo trabalho com as crianças da Educação Infantil.

À toda a equipe do Educativo do Espaço do Conhecimento da UFMG, em especial à coordenadora do educativo Juliana Prochnow.

Ao Professor Agostinho Vieira e à professora Ivana Carvalho pelas leituras e interlocuções.

Às amigas da Faculdade da Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais e a todos que, direta ou indiretamente, participaram desse processo de construção.

*“No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos
passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas
para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E depois, em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos – o
verbo tem que pegar delírio”.*

Manuel de Barros

RESUMO

Este estudo é o resultado de uma investigação na linha de pesquisa sobre lazer e sociedade do Programa do Doutorado Interdisciplinar da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa com observação participante numa abordagem qualitativa, realizada com um grupo de crianças de quatro escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte. Participaram do estudo crianças matriculadas na Educação Infantil, com faixa etária de 4-5 anos, e das séries iniciais do Ensino fundamental, com faixa etária de 8-9 anos. A pesquisa realizou-se no espaço temporal do segundo semestre do ano de 2014, quando as crianças, com suas respectivas escolas, foram conhecer, no Circuito Cultural Praça da Liberdade, os museus: Espaço do Conhecimento UFMG e Memorial Minas Gerais Vale. O objeto de estudo da pesquisa encontra-se na singularidade das experiências de lazer das crianças, a partir do entrelaçamento escola e museus num diálogo que se deu em três momentos: antes, durante e depois delas conhecerem os museus. O recorte da pesquisa teve como foco as experiências das crianças observadas nos diferentes espaços e tempos das escolas e museus da cidade de Belo Horizonte que compõe a Rede Internacional e Brasileira das Cidades Educadoras. As questões levantadas como problema da pesquisa foram: Que linguagens são acionadas pelas crianças no ato de viver e de relatar suas experiências de lazer nos espaços entrelaçados da escola e museu? Que sentidos e significados são atribuídos a essas experiências? Essas experiências podem se configurar como lazer da criança? A pesquisa teve como objetivo central ampliar o debate sobre o lazer da criança e sua interdependência com a escola, museu, cultura lúdica e os processos educativos. Para esse fim, foram considerados os projetos: Educando a Cidade para Educar e o Programa Escola Integrada (PEI) da Secretaria Municipal de Educação, (SMED). O marco teórico da pesquisa encontra-se na interface do campo do lazer com Marcellino (2000, 2005, 2012), o campo da Filosofia da Educação, com Larrosa (2010, 2015), entre outros autores contemporâneos que pesquisam sobre educação, cultura e lazer. A pesquisa empírica teve como marco metodológico a antropologia urbana de Magnani (2012). Buscou-se, nas singularidades das experiências das crianças, um sentido de viver no museu, na escola e na cidade, a cultura lúdica da criança. Os procedimentos metodológicos foram pautados por revisão bibliográfica, entrevistas e observação participante. Definiu-se, como categorias de análise: temporalidades, espacialidades e linguagens do protagonismo da criança. Os resultados da pesquisa mostraram que, no espaço entrelaçado da escola, do museu e da cidade, as crianças vivem experiências lúdicas, sendo essas favoráveis à aprendizagem escolar, ao processo da formação humana e a cultura lúdica que constitui o lazer da criança.

Palavras-chave: Cidade. Crianças. Escola. Experiências. Lazer. Museu.

ABSTRACT

This study is the result of an investigation in the line of research on leisure and society of the Interdisciplinary Doctoral Program of the School of Physical Education, Physical Therapy and Occupational Therapy, Universidade Federal de Minas Gerais. This is a survey of participant observation in a qualitative approach, carried out with a group of children from four schools of the Municipal Belo Horizonte. Study participants were children enrolled in kindergarten, aged 4-5 years, and the early grades of elementary school, aged 8-9 years. The research took place in the timeline of the second half of 2014, when the children, with their respective schools to get know at the Cultural Circuit Praça da Liberdade, museums UFMG Knowledge Center and Memorial Minas Gerais Valley. The research object of study lies in the uniqueness of children's leisure experiences from the interlacing school and museums in a dialogue that took place in three stages: before, during and after they know the museums. The research focused on trimming the experiences of children observed in different spaces and times of schools and museums of the city of Belo Horizonte that make up the International and Brazilian Network of Educating Cities. The issues raised as a problem of the research were: What languages are driven by children in the act of living and report their leisure experiences in the intertwined areas of school and museum? What meanings and significances attributed to these experiences? These experiences can be configured as the child's pleasure? The research was mainly aimed to broaden the debate on children's leisure and the interdependence with the school, museum, playful culture and educational processes. To this end, the projects were considered: Educating City to educate and Integrated School Program (IEP) of the Municipal Department of Education (SMED). The theoretical research in March is in the leisure field interface Marcellino (2000, 2005, 2012) and the field of Philosophy of Education, with Larrosa (2010, 2015), among other contemporary authors who research on education, culture and leisure. Empirical research was methodological framework urban anthropology Magnani (2012). It is sought, the singularities of children's experiences, a sense of living in the museum, in school and in the city, the child's play culture. The methodological procedures were based on literature review, interviews and participant observation. It is defined as categories of analysis: temporality, spatiality and child role of languages. The survey results showed that in school interlaced space, the museum and the city, children live recreational experiences, and those in favor of school learning, of human formation and playful cultural constituting the child's leisure process.

Keywords: Children. City. Entertainment. Experiences. Museums. Schools.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
BH	Belo Horizonte
CCPL	Circuito Cultural Praça da Liberdade
COEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CRP	Centro de Referência do Professor
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FaE/UEMG	Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais
FETEC	Feira de Ciências, Tecnologia e Cultura
ICOM	Conselho Internacional dos Museus
IEPHA-MG	Instituto Estadual de Patrimônio Histórico de Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PEI	Programa Escola Integrada
PIIP	Projeto de Investigação sobre a Infância em Portugal
PL	Praça da Liberdade
CCPL	Circuito Cultural Praça da Liberdade
PMBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PPP	Parceria Pública Privada
RCNEI	Referencial Curricular da Educação Infantil
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Representação das três metamorfoses de Nietzsche	30
FIGURA 2	Educação e formação humana na perspectiva de Montaigne	51
FIGURA 3	Educação e formação humana na perspectiva crítica de Foucault	54
FIGURA 4	Educação e formação humana na perspectiva de Larrosa	55
FIGURA 5	Memorial Minas Gerais Vale	66
FIGURA 6	Escadarias do Museu Minas Gerais Vale	68
FIGURA 7	Espaço do Conhecimento UFMG	69
FIGURA 8	Escada do Espaço do Conhecimento UFMG	70
FIGURA 9	Quadro-agenda das atividades culturais das crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil pesquisada	75
FIGURA 10	Interior de uma sala de aula de uma Unidade Municipal de Educação Infantil pesquisada	75
FIGURA 11	Ônibus do Programa BH Para Crianças destinado ao transporte das mesmas para atividades de cultura e lazer na cidade.	80
FIGURA 12	Triangulação da relação: escola, museu e cidade	85
FIGURA 13	Logotipo Projeto Educação Infantil em Movimento	103
FIGURA 14	Representação “Imaginário do Museu”	122
FIGURA 15	Representação “Imaginário do Museu”	123
FIGURA 16	Representação “Imaginário do Museu”	124
FIGURA 17	Representação “Imaginário do Museu”	125
FIGURA 18	Representação “Imaginário do Museu”	126
FIGURA 19	Representação “Imaginário do Museu”	127
FIGURA 20	Representação “Imaginário do Museu”	127
FIGURA 21	Interação das crianças com os Educadores - MMGV	131
FIGURA 22	Interação das crianças com a Educadora - MMGV	132
FIGURA 23	“Eu, criança, no museu”	133
FIGURA 24	Tumba com caveira observada pelas crianças - MMGV	134

FIGURA 25	“Memória do Museu”	135
FIGURA 26	“Eu, criança, no museu”	136
FIGURA 27	“Eu, criança no museu”	138
FIGURA 28	“Eu, criança, no museu”	139
FIGURA 29	“Eu, criança, no museu”	140
FIGURA 30	“Eu, criança, no museu”	141
FIGURA 31	“Eu, criança, no museu”	142
FIGURA 32	“As crianças diante das linguagens da cosmogonia”	143
FIGURA 33	“As crianças diante das linguagens da cosmologia”	144
FIGURA 34	Crianças na instalação Aleph – EC/UFMG	145
FIGURA 35	“Memória do museu”	147
FIGURA 36	“Memória do museu”	148
FIGURA 37	“Memória do museu”	148
FIGURA 38	“Eu, criança no museu”	149
FIGURA 39	A representação da árvore baobá exposta no MMGV	150
FIGURA 40	A árvore baobá exposta no MMGV	151
FIGURA 41	“Eu, criança, na escola”	156
FIGURA 42	“Eu, criança, na escola”	160
FIGURA 43	“Eu, criança, na escola”	161
FIGURA 44	“Eu, criança, na escola”	163
FIGURA 45	“Eu, criança, na escola”	164

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Relação dos Museus Pesquisados	101
QUADRO 2	Descrição das categorias de análise	108
QUADRO 3	Descrição das etapas da observação participante	118

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Escolas protagonistas da pesquisa em 2014	101
TABELA 2	Resultados dos questionários aplicados às crianças	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CRIANÇA E INFÂNCIA: MÚLTIPLOS OLHARES, LINGUAGENS E EXPERIÊNCIAS	22
1.1 O olhar para a infância e a criança em Manuel de Barros e Walter Benjamin	22
1.2 Crianças: linguagens, entendimento e sentimentos	31
1.3 O olhar científico para a infância na modernidade: a pobreza da experiência	36
1.4 Infância e lazer: o furto do lúdico - proposta de um novo jogo em Marcellino	40
1.5 Educação: experiência e sentido - um outro jogo proposto por Jorge Larrosa	46
2 A CIDADE, A PRAÇA DA LIBERDADE E O CIRCUITO CULTURAL: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO E A CULTURA	57
2.1 As Origens da Cidade de BH, a Praça da Liberdade no século XX: um diálogo com a educação	57
2.2 A Praça da Liberdade no século XXI: um diálogo com a cultura no Circuito Cultural Praça da Liberdade - CCPL	63
2.3 O papel socioeducativo dos museus do CCPL	64
2.3.1 O Memorial Minas Gerais Vale: história e memória de Minas Gerais	65
2.3.2 O Espaço do Conhecimento UFMG: da cosmogonia à cosmologia	69
2.4 As escolas protagonistas da pesquisa	71
2.4.1 Creche Comunitária Lírio Branco	72
2.4.2 Unidade de Educação Infantil - UMEI Lírio Amarelo	74
2.4.3 Escola de Ensino Fundamental I - Ipê Rosa	76
2.4.4 Escola de Ensino Fundamental I - Ipê Roxo	77
3 O ENTRELAÇAMENTO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E LAZER NO CIRCUITO CULTURAL PRAÇA DA LIBERDADE	79
3.1 O movimento das crianças no Circuito Cultural Praça da Liberdade e na cidade	79

3.2	O movimento das políticas públicas: conquistas de direitos e territórios da criança	84
3.2.1	O Programa Escola Integrada	92
3.2.2	O Projeto Educando a Cidade para Educar	96
3.3	A pesquisa em diálogo com a SMED e os Museus	98
3.4	Diálogos de Formação: Fóruns e Colóquios	102
4	A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE INSPIRADA NA ANTROPOLOGIA URBANA EM MAGNANI	106
4.1	A antropologia urbana em Magnani: uma aproximação da “lógica do pedaço”	106
4.2	As categorias de análise da pesquisa	107
4.2.1	Temporalidades	109
4.2.2	Espacialidades	111
4.2.3	O protagonismo das crianças e suas linguagens	114
4.3	A pesquisa de observação participante nos diferentes espaços e tempos	117
5	AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS E SUAS LINGUAGENS	119
5.1	Experiências e linguagens antes da visita aos museus	119
5.2	Experiências e linguagens durante a visita aos museus	129
5.3	Memórias das experiências e linguagens depois da visita aos museus	146
5.4	Experiências e linguagens no espaço e tempo da escola	156
	REFLEXÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS	169
	ANEXOS	176

INTRODUÇÃO

Antes de introduzir o tema da pesquisa, gostaria de chamar a atenção do leitor sobre o sentido do movimento humano que está acontecendo na cidade de Belo Horizonte. Pare e observe. Tem barulho de criança na cidade. As crianças, com suas escolas e professores, estão circulando pelos caminhos da cidade e, sobretudo, pelo Circuito Cultural Praça da Liberdade. Observe! Perceba! Deixe-se tocar pelas novas experiências em educação, entrelaçando crianças, educadores, escolas, museus e outros espaços de lazer da cidade, como ruas, parques, centros culturais, teatros e cinemas. Este movimento traz um novo sentido para o processo educativo das crianças, integrando-as ao lazer e à cultura.

Esta pesquisa teve como objeto de estudo as experiências das crianças entre escola e museu no contexto da cidade de Belo Horizonte. Este estudo é fruto do desafio de dois teóricos. O primeiro, Marcellino (2012)¹, que, com sua crença nas potencialidades do lazer para o processo educativo, o leva a continuar insistindo no lazer em interface com a educação. Nesse sentido, o autor expressa: “creio que a proposta de um novo jogo, a ser jogado na escola, deva começar pela observação e pelo entendimento de quem está mais habilitado para o jogo – a criança.” (p.82). Portanto, Marcellino (2012), acredita que o referencial para um novo jogo na educação deve vir da própria criança.

O segundo, Jorge Larrosa (2015)², que, em suas investidas sobre as linguagens da experiência, há mais de vinte anos, propõe jogar um outro jogo para a educação, que vai ao encontro da via: experiência /sentido, e não, aos das vias já praticadas, como: ciência/tecnologia ou teoria/prática.

Ao ler esses dois teóricos, senti-me desafiada a continuar jogando. Portanto, de forma metafórica, proponho, como Marcellino (2012), apostar nas crianças e, com

¹ Nelson Carvalho Marcellino, Sociólogo, teórico do lazer. Professor da Faculdade de Educação Física da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) Desenvolve pesquisas na área dos estudos do lazer há mais de 20 anos. Seus trabalhos buscam integrar o lazer nos processos educativos e de humanização.

² Jorge Larrosa Bondia, Filósofo, professor de Filosofia da Universidade de Barcelona. Há mais de 20 anos vem desenvolvendo trabalhos nas áreas da filosofia, literatura, cinema e educação. Propõe o desafio da descoberta dos saberes e sabores da experiência e sentido.

Larrosa (2015), apostar numa linguagem da educação que tem como vivência a experiência e sentido. Assim, minha proposta para essa pesquisa é desenvolver uma observação participante com as crianças, a qual se aproxima da antropologia urbana de Magnani (2012). A partir dela, componho um mosaico de reflexões temáticas, tendo como desafio o diálogo interdisciplinar e interinstitucional, trazendo temas que possam contribuir com a composição reflexiva do mosaico. São eles: a criança: múltiplos olhares, linguagens e experiências. A educação e o lazer da infância como compromisso político da Cidade de Belo Horizonte. A cidade, a Praça da Liberdade e o Circuito Cultural em diálogo com os museus e as escolas. Trago, também, as reflexões sobre a pesquisa qualitativa, numa abordagem antropológica, realizada com crianças da Educação Infantil e das séries iniciais, de quatro escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Buscando priorizar os cuidados éticos em relação às escolas e às crianças utilizei nomes fictícios para denomina-las. Para esse fim, escolhi nomes de flores dos jardins do Circuito Cultural da Praça da Liberdade que, durante a primavera do ano de 2014, tempo e espaço onde a pesquisa esteve como palco principal, me chamou a atenção pela sua beleza nos jardins da referida Praça.

Para essas reflexões, utilizei um estilo de escrita intertextual, que quebra a lógica esquemática e sistemática da escrita tradicional na área das ciências humanas, sendo que o meu objetivo foi buscar uma relação permanente entre o sujeito e o objeto, onde o sujeito se relaciona na dimensão da realidade possível e impossível. Ao propor essa forma de sistematização tive como intenção, conhecer as diferentes concepções sobre crianças e infância as quais encontramos no processo educativo da nossa sociedade contemporânea.

Dessa forma, considerei nessas reflexões, poemas e autores que passaram pela experiência de sentir a criança na sua singularidade, os quais se entrelaçam com os textos teóricos e as linguagens das crianças. Priorizou-se nessa pesquisa ouvir as crianças em suas linguagens expressas em seu protagonismo.

Ao entrelaçar diferentes linguagens para o texto, tive como intenção, ampliar o debate sobre as experiências de educação, cultura e lazer da criança/infância, como

também, reconhecer a existência de uma cultura lúdica infantil, expressas pelas crianças nos espaços entrelaçados da escola, museus e cidade.

Pensar sobre a singularidade dessas experiências, nos diferentes espaços da escola, museu e cidade, implica estabelecer diálogos com outras linguagens e campos teóricos. Desenvolvo, também, parcerias com a rede de instituições formadoras como, a Secretaria Municipal de Educação, escolas, espaços culturais e de lazer da cidade.

Assim, para início das reflexões, levanto as seguintes questões: Que sistemas simbólicos (linguagens ou outras simbologias) são acionados pelas crianças no ato de viver e relatar as suas experiências nos espaços entrelaçados, escola, museu e cidade? Quais os sentidos e significados são atribuídos a essas experiências? Essas experiências podem se configurar como lazer da criança/infância?

Buscando problematizar as questões levantadas, estimei, no processo da pesquisa de observação participante, diálogos mediados por questionamentos: O que vocês entendem com: “ir ao museu”. É passeio? É estudo? É diversão? Brincadeira? Cultura? É lazer? Ludicidade? É jogo?

Nesse sentido, este estudo tem um objetivo geral e um propósito para a sua realização. O objetivo é contribuir com a ampliação do debate sobre as experiências lúdicas das crianças no entrelaçamento escola, museu e cidade, envolvendo as dimensões da educação, cultura infantil e lazer. E o propósito, pauta-se na perspectiva defendida por Debortoli (2008):

A proposição de uma pesquisa ‘sobre’ e ‘com’ a infância implica reflexão política, ética e estética da visibilidade histórica das crianças. [...] as respostas que buscamos dependem da capacidade de assumir responsabilidades diante daquilo que as crianças irão mostrar e daquilo que iremos conhecer. Dependem, também, da capacidade de colocar em questão os lugares que construímos para elas. (DEBORTOLI, 2008, p. 43).

Assim, busquei desenvolver a pesquisa com o compromisso político, ético e estético, articulado a uma postura sensível e lúdica, visando um contato mais próximo com as crianças, suas professoras e os educadores dos museus. Dentre os lugares que elegemos para as crianças nessa pesquisa, o museu constitui um espaço de

produção de sentido e imaginário, mas, sobretudo, o lugar que destacamos aqui, é o do entrelaçamento escola, museu e cidade.

A pesquisa realizou-se no espaço temporal do segundo semestre de 2014, o qual esteve em sintonia com a agenda de dois museus do Circuito Cultural Praça da Liberdade, o Espaço do Conhecimento UFMG e o Memorial Minas Gerais Vale. Os referidos museus foram escolhidos pelo fato de já terem avançado nem seu programa educativo e com o diálogo permanente com a Coordenação da Secretaria Municipal da Educação, com as escolas. As crianças, protagonistas desse estudo, encontravam-se na faixa etária de 4-5 anos e de 8-9 anos.

Participaram da pesquisa duas escolas da Educação Infantil: uma Creche Conveniada e uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) e duas escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental no contexto do Programa da Escola Integrada (PEI).

Como pesquisadora, priorizei um diálogo permanente com as crianças, as escolas e os museus, fato que demandou uma cuidadosa atenção com as crianças, as quais foram percebidas enquanto sujeitos sócio-históricos, num espaço e tempo de relações e inter-relações com as escolas e os museus na cidade de contemporânea de Belo Horizonte.

As reflexões sobre a educação e o lazer na perspectiva da cultura lúdica infantil justificam a realização desta pesquisa pelo fato de contribuir com os avanços da discussão do lazer da infância. Nessa área, a visão adultocêntrica do lazer ainda permanece de forma hegemônica. Nesse sentido, busquei ampliar a visão interdisciplinar sobre a educação, a cultura lúdica e o lazer, trazendo para o debate a interdependência com o processo educativo, somando-se aos espaços formais e não formais de educação.

Minha justificativa pessoal para o desenvolvimento da pesquisa encontra-se na experiência de vinte anos de magistério no ensino superior, na Universidade do Estado de Minas Gerais, aonde venho formando docentes na Faculdade de Educação (FaE/UEMG). Falo também da experiência de realização de projetos de pesquisa desenvolvidos por mim, numa perspectiva de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Foi com a experiência do diálogo sustentado nesse

tripé, que constitui o compromisso da Universidade com a sociedade, que tive a confiança de propor um diálogo em proporções maiores, buscando instigar o debate sobre a articulação: educação, cultura e lazer, no contexto do Programa da Escola Integrada para proporcionar melhor reflexão sobre o sentido do seu símbolo: “a cidade como sala de aula”.

Outro fato determinante que justifica o tema desta pesquisa foi a minha experiência como aluna no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da UFMG, onde tive a oportunidade, durante o tempo de construção dos créditos das disciplinas do doutorado, de participar, na FaE/UFMG, da disciplina do abecedário Gilles Deleuze e Félix Guattari, ministrada pela professora Marlucy Alves Paraíso no ano de 2013.

Ao final da disciplina, a turma viveu uma experiência de culminância ao passar o domingo no Museu de Arte Contemporânea Inhotim, localizado no Município de Brumadinho/MG. Essa experiência de transitar do espaço formal da academia para o espaço não formal de cultura, após as leituras de Deleuze e Guattari (1997), que falam de um “devir-criança”³, foi determinante para o delineamento da pesquisa e me instigou a conhecer como seria essa experiência com as crianças.

O marco teórico da pesquisa encontra-se num diálogo de interface com o campo da educação em Larrosa (2004, 2006, 2015), o campo do lazer em Marcellino (2005, 2012), e com o campo da cultura em Malraux (2001), mediados pela concepção de infância e criança na linguagem do poeta Manuel de Barros, do filósofo Walter Benjamin, entre outros autores contemporâneos que pesquisam sobre o protagonismo infantil e a cultura lúdica.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa de natureza qualitativa, contou com a observação participante, tendo como base a antropologia urbana de Magnani. Para Magnani (2002), a pesquisa etnográfica representa e traduz a prática da observação, a descrição e a análise das dinâmicas interativas e comunicativas. Dessa forma, foi possível refletir sobre os fenômenos das experiências das crianças

³ Na visão de Deleuze e Guattari (1997), o “devir criança” envolve processos de subjetividade e objetividade que agenciam possibilidades individuais e coletivas, criando modalidades inéditas de aprender e conviver.

no espaço e tempo de contextos lúdicos e socioeducativos da cidade de Belo Horizonte sendo essa, uma cidade educadora, filiada à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE).

Nesse sentido, priorizei uma proposta empírica e dialógica que se deu em três tempos da observação participante: 1º) antes das crianças conhecerem os museus; 2º) durante a visita ao museu; 3º) depois da visita ao museu. Nesse processo, foram utilizados instrumentos coletados na pesquisa de observação participante, tais como: desenhos sobre o imaginário do museu, produção de fotos, vídeos de falas sobre o período da visita ao museu, como também, textos e linguagens que expressaram sobre a memória do museu.

Enquanto as crianças da Educação Infantil retrataram, numa linguagem icônica, o imaginário e a memória dos museus, as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, se expressam em narrativas, escritas na primeira pessoa, sobre o tema/problema: "eu, criança, no museu". Com a linguagem protagonista das crianças, vivenciada de forma lúdica nos diferentes espaços e tempos dos museus, da escola e da cidade, pode-se perceber o quanto esses espaços favorecem o protagonismo infantil e contribui para construção de espaços protagonistas para o lazer da criança entrelaçado com o processo educativo.

Ao concluir a pesquisa, procurei sistematizá-la a partir da proposta de um jogo reflexivo como um mosaico metafórico compondo todas as ideias trabalhadas. Dessa forma, apresento o seu resultado que contempla essa introdução e mais cinco seções, acompanhadas das reflexões finais.

Na seção 1, apresento a reflexão sobre a concepção de criança e infância num diálogo intertextual entre a poesia de Manuel de Barros e textos do filósofo Walter Benjamin. Em seguida, a partir do pesquisador da linguagem infantil, Naranjo (2013), apresento a linguagem das crianças pesquisada por ele. As reflexões desta seção também são intercaladas com os desafios de Marcellino (2012,) ao propor um outro jogo para se pensar a educação. Ainda nessa seção, o desafio de uma nova linguagem para a educação, proposto por Larrosa (2015), traz a linguagem de importantes teóricos como Montaigne e Foucault, os quais Larrosa considera que são importantes para a educação do contexto contemporâneo.

Na seção 2, a Cidade de Belo Horizonte entra em cena com a Praça da Liberdade (PL), num diálogo com a educação, a cultura e o lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade (CCPL). Delimita-se, nesse diálogo, dois tempos de evidência da PL. O primeiro, no século XX, quando nos anos 30, a educação alcançou destaque em Minas Gerais. Num segundo tempo, a partir do ano de 2010, já no século XXI, quando o fenômeno cultural se instalou no CCPL e as escolas com os educadores e suas crianças passaram a frequentar os museus da cidade num movimento de integração da educação com a cultura.

Na seção 3, integro ao mosaico as reflexões sobre a educação da infância como compromisso ético, político, estético de todos os envolvidos com o seu processo educativo na cidade de Belo Horizonte. O objetivo dessa seção é compreender o movimento da Secretaria Municipal de Educação nesse processo. Destaco, ainda, o Programa Escola Integrada - PEI (2005) da PMBH que vêm contribuindo para esse fim, e o Projeto Educando a Cidade para Educar (2013).

Na seção 4, apresento os diferentes momentos da observação participante em relação às experiências protagonistas das crianças, nos espaços e tempos da pesquisa. Assim, foi possível percebê-las como sujeitos construtores e produtores de suas histórias, no processo de educação e escolarização articulado à cultura e à ludicidade.

Na seção 5, analiso as experiências e narrativas produzidas pelas crianças a partir das categorias selecionadas, como: temporalidades, espacialidades e as linguagens das experiências do protagonismo da criança, coletadas nos diferentes tempos da observação participante, nos espaços entrelaçados da escola, museu e cidade.

Por fim, nas reflexões finais, retomo a concepção de infância e criança, a importância do diálogo interdisciplinar e interinstitucional para o reconhecimento da educação da infância na cidade educadora de Belo Horizonte. Deixo, também, a possibilidade para novas reflexões com o objetivo de ampliar esse debate.

1 CRIANÇA E INFÂNCIA: MÚLTIPLOS OLHARES, LINGUAGENS E EXPERIÊNCIAS

“É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo.

*O ser que na sociedade é chutado como uma barata
– cresce de importância para o meu olho”.*

Manuel de Barros

*“Verdadeiramente revolucionário é o efeito do sinal secreto do
vindouro,
o qual fala pelo gesto infantil”.*

Walter Benjamin

Nesta seção, inicio a proposta do jogo com reflexões que contemplam as diferentes concepções sobre criança e infância, percebidas na nossa sociedade. Para esse diálogo, faço um recorte intertextual buscando incorporar ao texto, poemas do poeta Manuel de Barros, algumas reflexões do filósofo Walter Benjamin, e linguagens de crianças, sistematizadas pelo pesquisador da linguagem infantil, Naranjo (2013). Ainda nesta seção, trago o diálogo de interface do lazer e educação com o sociólogo Nelson Marcellino e o filósofo Jorge Larrosa, os quais propõem um novo jogo para a educação onde a criança é protagonista de uma educação que passa pelo par: experiência e sentido.

1.1 O olhar para a infância e a criança em Manuel de Barros e Walter Benjamin

Este texto apresenta um recorte intertextual que contempla uma abordagem dialógica com construções reflexivas, intersubjetivas e interpretativas, as quais podem ser entrelaçadas com texto teórico, poético, literário e com múltiplas linguagens.

A utilização desse recorte para a presente pesquisa tem uma conotação diferente da escrita que se enquadra dentro do método tradicional da ciência ou de se fazer pesquisa, pois quebra-se a lógica esquemática e sistemática da ciência tradicional

na área das ciências humanas. Meu objetivo com essa forma de narrativa é buscar uma relação permanente entre o sujeito e o objeto, onde o sujeito se relaciona na dimensão da realidade possível e impossível onde ele pode ser “tocado” pelo fazer e prazer científico, poético capaz de acessar o pensamento infantil para conhecer e compreender o olhar adultocêntrico que a sociedade contemporânea ainda mantém sobre a infância e a criança, desconsiderando seu protagonismo expresso em suas múltiplas linguagens.

E o que é o olhar senão um direcionamento para o que o olho consegue ver? Olha-se para o que se acredita estar lá... Foi buscando entender os olhares sobre a criança e as experiências da infância no entrelaçamento da escola, museu e da cidade que me encontrei com a linguagem poética de Manuel de Barros e o pensamento filosófico de Walter Benjamin.

O olhar de Manuel de Barros, como se vê no verso poético que inicia a seção, é o “olhar para o ser menor” na nossa sociedade. Esse olhar alimenta o seu encontro com a alma infantil, mas revela a impotência da criança diante da sociedade contemporânea, dominada pelo poder e a lógica racionalista do adulto. Onde está o olhar que nas palavras do poeta: “*que eu me criei tendo*”. Aí está o amor pela infância.

O olhar do filósofo Walter Benjamin, no pequeno verso que, também, inicia a seção, é o olhar alimentado pela crença e a esperança do “efeito revolucionário do gesto infantil para um tempo vindouro”. Se o poeta percebe a impotência infantil frente à sociedade contemporânea, num outro ponto de vista, o filósofo destaca a potência do poder revolucionário que se insere no gesto infantil para uma sociedade vindoura.

Temos aqui uma ambiguidade, um enigma que sinaliza um desafio para a proposta do jogo do mosaico. A principal pista é: onde está o olhar do filósofo para a criança, aí está a esperança. Portanto, o jogo precisa continuar com a esperança de encontrar novos caminhos para a compreensão do enigma que nos desafia a buscar soluções.

Buscando a direção de “voltar às coisas mesmas”, como no primado fenomenológico, do sentido e as origens das palavras infância e criança, vamos à sua etimologia. No dicionário Houaiss (2001), a busca do sentido etimológico da

palavra infância nos diz: infância - termo de origem latina, “*infantia*”, significa: “que não fala, dificuldade ou incapacidade de falar, mudez”. Por outro lado, ao buscar a origem e o sentido da palavra criança na sua etimologia, temos: Criança: de origem latina, “*criantia*”, *significa*: “criação, criar, crescer, ver, aumentar”.

Novamente nos deparamos com outra ambiguidade, e essa, agora, me deixa perplexa, pois o lugar que a criança ocupa na nossa sociedade é o da infância, isto é, o lugar da incapacidade de deter o saber, daquele que é incapaz de falar, daquele que não tem voz. O “ser menor, chutado como uma barata.” É desse lugar que o poeta Manuel de Barros fala e entende que, injustamente, a criança ocupa. É com esse olhar que ele expressa, em uma estrofe do poema “O livro sobre nada”: “*há muitas maneiras sérias de não dizer nada, mas só a poesia é verdadeira.*” Com essa consciência, o poeta ainda escreve, no poema “Apanhador de desperdício”: “*uso a palavra para compor meus silêncios*”. O poeta se assemelha a uma criança que agita o corpo e faz barulhos, porém seu barulho silencioso é a poesia.

Já o filósofo Walter Benjamin, aprofundando a questão expressa em Manuel de Barros, viu que existe um sinal secreto, revolucionário no gesto ou silêncio infantil, cuja força é capaz de fazer tremer e trazer um novo tempo. Benjamin não vê esse fato como um acaso. Ele fala com o entendimento do significado etimológico da palavra criança, que, na sua raiz, está a “criação”, um novo amanhecer. A experiência da noção mística da linguagem do filósofo, associada à revelação do Verbo, (que se fez carne) é muito próxima à sua formação religiosa judaica. O poeta Manuel de Barros brinca com as palavras: “no descomeço era o verbo”. Só depois é que veio o verbo. [...] *E, depois, em poesia, que é voz de poeta, que é voz de fazer nascimentos, o verbo pega delírio.*” (BARROS, 1993, p.27).

O filósofo sabe que o nascimento se dá quando o verbo encontra-se no princípio: 1.“*O princípio era o Verbo e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. 4. Nele estava a vida e a vida era a luz dos homens. 5.E a luz resplandece nas trevas, e as trevas não a compreendem*”. (João, 1: 1-4-5).

Voltamos ao poeta num encontro com sua infância. Manuel Wenceslau Leite de Barros (1916-2013) nasceu na beira do Rio Cuiabá, no Beco da Marinha, no Estado

de Mato Grosso. Passou toda sua infância, muito próximo à natureza à beira do Rio Cuiabá, próximo de sua casa. Assim ele se expressa:

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas que comparação. Porque, se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então, eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. [...]. (BARROS, 2007 p. 18).

Nesse verso, o poeta nos mostra a relação criança/mundo intermediada pela linguagem na recriação e comunhão com as coisas, com o mundo – “se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão [...]”. Essa comunhão criança-natureza-mundo atinge “a alma das coisas” – espaço em que a criança alcança sua identidade – “ser-no-mundo”. As raízes crianceiras são as raízes que vêm da alma infantil, “anima”. Assim, o poeta faz comunhão e consegue se libertar do fazer com comparação.

Ao ler os poemas de Manuel de Barros, percebe-se a convergência de pensamento e leitura da infância entre o poeta e o filósofo. Walter Benjamin (1892-1990), filósofo ensaísta alemão, crítico literário associado à Escola de Frankfurt e à Teoria crítica, que também teve um olhar diferenciado para esse ser menor da nossa sociedade, mas também viu nesse ser o sinal secreto que traduz a esperança.

Num encontro com a infância do filósofo, observa-se que, Benjamin nasceu numa família judaica e, durante toda sua vida, estudou sobre a religião judaica. Na leitura do filósofo alemão Walter Benjamin, percebe-se que sua infância foi marcada pela história que ele guarda na alma. Benjamin, ao pensar a experiência da infância, traz reflexões sobre como a criança constrói o seu universo, dando outra significação ao cotidiano. Talvez, por esse motivo, ele tenha dedicado grande parte de suas reflexões a crianças, brinquedo e educação. Em *O colecionador* (2006), a criança Benjamin brinca com o que lhe é insignificante e aprende a fazer história com o lixo da história.

Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era para mim começo de uma coleção, e tudo o que, em geral, eu possuía, formava para mim uma única coleção [...] era assim que cresciam e se mascaravam os haveres da infância em gavetas, arcar e caixas. (BENJAMIN, 1995, p.124).

A concepção benjaminiana da infância pode ser melhor descrita ao se observar o seu texto “o jogo das letras”. Esse é um jogo da infância, que não significa retorno ao início da vida, mas um fazer retornar o sentimento de outrora, sentimento do não concretizado, do desejado, do instante em que se tateava para aprender a ler:

[...] nada desperta em mim mais saudades que o jogo das letras. Continha em pequenas plaquinhas as letras do alfabeto gótico, no qual pareciam mais joviais e femininas que os caracteres gráficos. Acomodavam-se elegantes no atril inclinado, cada qual perfeita, e ficavam ligadas umas às outras segundo a regra de sua ordem, ou seja, a palavra da qual faziam parte com irmãs. Admirava-me como tanta modéstia podia existir com tanta magnificência. Era um estado de graça. E minha mão direita que, obedientemente se esforçava por obtê-lo, não conseguia. Tinha de permanecer do lado de fora tal como o porteiro que deve deixar passar os eleitos. Portanto, sua relação com as letras era cheia de renúncia. A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo. (BENJAMIN, 1995, p. 105).

Com essa fala sobre o “estado de graça” da criança Benjamin, que se manifesta ao brincar com o jogo das letras, destaco a relação da sua aprendizagem de forma corporal e espiritual que perpassa pelos seus desejos do corpo e da mente. A criança, antes de aprender na escola, já aprendeu, nos seus primeiros anos de vida, com a natureza, com o corpo e com a alma.

Em contraponto, apresento, abaixo, o poema “*Aprendimentos*”, de Manuel de Barros, que revela quando a escola e a cultura entram em cena. Na maioria das vezes, a escola desconsidera que a aprendizagem passa pelo corpo e pela experiência corporal. O poeta fala de ciência e de saberes intangíveis, incompletos, mas ainda assim, saberes compartilháveis. O adulto que estuda a infância e se perde dela é a triste *persona* por trás do poema *Aprendimentos*:

APRENDIMENTOS,

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura
é o caminho que o homem percorre para se conhecer.
Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim
falou que só sabia que não sabia de nada.

Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele caracol vegetado

sobre as pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs.

E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar.

Chegou por vezes de alcançar o sotaque das origens. Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite! Eu vivi antigamente com Sócrates, Platão, Aristóteles — esse pessoal.

Eles falavam nas aulas: Quem se aproxima das origens se renova. Píndaro falava pra mim que usava todos os fósseis linguísticos que achava para renovar sua poesia. Os mestres pregavam que o fascínio poético vem das raízes da fala.

Sócrates falava que as expressões mais eróticas são donzelas. E que a Beleza se explica melhor por não haver razão nenhuma nela. O que mais eu sei sobre Sócrates é que ele viveu uma ascese de mosca. (BARROS, 2006, p.31).

O poeta também experienciou as diferentes dimensões da linguagem e manifestou que aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar. Assim, ele se aproximou das origens e renovou sua alma com a poesia. Não é em vão que, nos versos do poema *“retrato de artista quando coisa”*, o poeta expressa: *“a maior riqueza do homem é a sua incompletude”*

Ainda sobre o poema *“aprendimentos”*, a invocação dos grandes filósofos não ocorre por simples métrica, nem mesmo por soberba estética. Os grandes filósofos não apreenderam o mundo nas celas da ciência cristalizada. Eles, mais do que se pode inferir, olharam o mundo e estabeleceram motivações para o ato de perguntar, de investigar, de apreciar, de dar voz ao indizível, de mover o que estava posto para o lado da desconstrução. A crítica do poeta é sobre o desdobramento de práticas cartesianas de aprendizagem que dilapidam as relações de ensino-aprendizagem. Aprender deixa de ser apreender. O vínculo que se estabelece entre *“aprendente”* e *“aprendido”* não resulta em mudanças, em movimentos do fazer na vida.

A ciência da aprendizagem *in natura*, aquela que transcorre pelo fluxo ininterrupto da vida social, das relações de empoderamento diante do mundo descortinado, do jogo de representação construído em processos de aproximação, vivência e experimentação, não é a mesma aprendizagem que transcorre na escola. A separação que se dá entre o saber escolar e o saber da/na vida precisa ser repensada com ludicidade, poesia, literatura e cinema, pois à escola cabe a sistematização do conhecimento, mas essa função não implica o rompimento com a cultura lúdica, mesmo porque entrar na escola não significa sair da vida.

Os olhares do poeta e do filósofo tecem críticas à escola e à sociedade, que acabam por empobrecer a linguagem e a experiência. Para Manuel de Barros, o aprendizado com a natureza, mostra a sabedoria de “comparamentos”, da comunhão, e não da comparação ou separação. Para Benjamin, “é preciso dedicar um olhar às coisas do mundo [...]”, mas, para o autor, “no capitalismo não há espaço para esse tipo de experiência sensível”. (JOBIM; SOUZA, 2010, p.145).

Poeta e filósofo falam do lugar da infância-criança, e, mesmo apresentando ambiguidades e paradoxos, eles desenvolvem uma profunda sintonia sobre a reflexão da natureza e o sentido da linguagem e da alma infantil. A partir da experiência dessa linguagem, acredito que seja possível ir ao encontro da criança que reside na nossa própria liberdade.

A desconstrução da linguagem tecida por Barros nos faz pensar nas desconstruções que necessitamos fazer, enquanto educadores, no nosso olhar observador, em nossos tempos e espaços sociais, educativos e culturais. Já o filósofo Walter Benjamin nos faz tremer ao relacionar a pobreza de experiência do mundo contemporâneo a uma nova barbárie. Benjamin, em suas análises sobre experiência no ensaio “o narrador”, nos fala: “*o que nos resta é uma nova barbárie que deve e precisa ser assumida, para que a humanidade possa dar conta de tamanhas perdas e, quiçá, sobreviver à cultura.*” (BENJAMIN, 1983).

O paradoxo encontrado pelo poeta e pelo filósofo tornou-se para mim, mais um desafio nesse jogo, o que me leva a outra busca sobre a compreensão da infância/criança. Retomo o poeta quando diz: “*eu penso em transformar o homem com borboletas [...].*” Certamente, sua proximidade com a natureza e insetos

mostrou-lhe a sutil capacidade da metamorfose da lagarta para uma linda borboleta. Mas quando o poeta nos lembra sobre metamorfose, nos convida a visitar a criança - a criança da parábola “Das três metamorfoses”, de Nietzsche (2011) em “Assim falou Zaratustra”.

Buscando me colocar no lugar da criança como o poeta e o filósofo, retomo a parábola, “As três metamorfoses do espírito” de Nietzsche, descrita em seu livro “Assim falava Zaratustra” (2011), numa narrativa adaptada, a exemplo dos contos de fada, do “*Era uma vez...*” Essa representação simbolizada pela metamorfose do camelo, leão e a criança, e nos mostra as três faces do processo humano em busca da liberdade. Talvez, eu, à procura da minha liberdade ou infância que busca a minha criança, me envolvo nesse processo da metamorfose na narrativa a seguir.

“Era uma vez três espíritos que viviam num enorme deserto”. O que são espíritos? Espíritos são forças de muito poder, que nessa história serão representados por dois animais, o camelo, e o leão - e uma criança.

Primeiro, vem o espírito do camelo, que carrega em si tudo o que há de mais pesado, que são as imposições e normas da sociedade que não estão de acordo com o que diz o coração de uma criança. Mas o camelo tem que obedecer às normas e às leis sem questionamento, e desconhecer o que fala a sua mente e o seu coração. Ele não entende por que tem que silenciar o coração, mas segue a vida com vontade de falar as palavrinhas que incomodam muita gente. Por quê? Como? Pra quê?

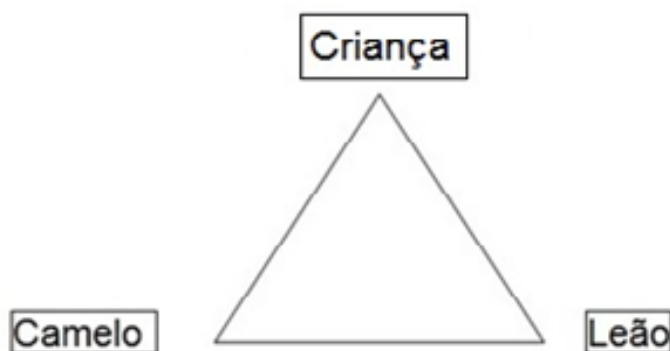
Mas muitas vezes o camelo precisa silenciar, pois escuta muitos, “*não pode!*” *Não pode! Psiu! Psiu! Você pergunta demais.* O camelo já aprendeu que psiu é silêncio das ideias que agita o coração. O *não pode, não mexe!* é a estagnação do corpo que também fala. Mas o camelo tem que atravessar um longo deserto, e essa travessia, ao mesmo tempo em que faz sofrer, aumenta a sua força de espírito e seu desejo de um dia poder expressar o que guarda no coração.

Passaram-se mais de dez anos e, nessa travessia do deserto, o camelo foi se elevando e transformando. De repente, o seu espírito se transformou em um espírito de leão! O leão tem força na voz. Ele ruge para mostrar que tem poder e reconhece em si seus valores. Ele também descobre que tem espírito revolucionário quando

reconhece que suas forças encontram-se na capacidade de criar algo novo. O leão tem fome, e sua comida é a transformação. Sua fome de transformação ficou guardada no seu coração quando ele ainda era um camelo. Agora essa fome quer se transformar em viver experiências criativas e exercer o seu poder criador. De onde vem esse poder? Talvez de uma força enigmática que ele não conhece, mas reconhece que é sua. Está na sua força da mente.

Então, consciente dessa força, o leão, tomado por esse espírito do super poder, se transforma numa criança, que tem a força do espírito lúdico e verdadeiro, que sabe, aprende e brinca com a vida a partir das experiências lúdicas. Nessas experiências, corpo e alma encontram-se presentes para a realização de um novo tempo, de uma nova era, na qual os corações purificados reconheçam a plenitude e completude da crianças/adulto.

Figura 01: Representação das três metamorfoses de Nietzsche.



Fonte: Representação da autora para a proposta da pesquisa.

Na figura acima, represento numa dimensão tríade as três metamorfoses do espírito. Aqui, na voz da criança, de forma lúdica e representativa, me aproprio da obra do filósofo, Nietzsche (2011), de forma lúdica e representativa. Com isso, quero apenas mostrar que, se as crianças se apropriassem da filosofia como nas histórias dos conto de fada, em momentos lúdicos na escola e em outro espaços não escolar, teriam outra compreensão dos processos humanos.

O filósofo Mhatheus Lipman (1922-2010), reconhecendo a importância da filosofia na vida das crianças, dedicou a sua vida ao ensino da Filosofia para criança. Kohan (2010) manifesta sobre o pensamento de Lipman afirmando: “nenhuma disciplina

pode fazer o que a filosofia faz: ajudar as crianças a pensar de forma crítica, criativa e cuidadosa sobre si mesmas e o mundo que as rodeia”.

1.2 Crianças: linguagens, entendimento e sentimentos

Como já apontou Marcellino (2012), quem deve ser observado e está mais autorizado a falar nesse novo jogo são as crianças. Considerando as palavras do autor, fui ao encontro das linguagens, entendimentos e sentimentos das crianças, que são capazes de expressar seus pensamentos de forma viva e com liberdade. Nesse sentido, busquei entender o pensamento da própria criança, seus entendimentos e sentimentos sobre a criança e o adulto. Nessa busca, encontrei em Naranjo (2013), um pesquisador da linguagem infantil, que sistematizou em um livro intitulado: “Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças”, o pensamento das crianças⁴.

Segundo Naranjo (2013), a menina Ana María Jiménez, 6 anos, expressa o que ela entende por criança da seguinte forma: “*tem ossos, tem olhos, tem nariz, tem boca, caminha e come e não toma rum e vai dormir mais cedo.*” No entendimento de Carolina Álvarez, 7 anos: “*O que estou vivendo é criança*”. No sentimento do ser criança, nas palavras de Jhonan Sebastián Agudelo, 8 anos: “*Humano feliz*” (NARANJO, 2013, p.39). A criança Carolina, ao expressar: “*o que estou vivendo é criança*”, revela a sua percepção e autorreflexão de um fenômeno do seu tempo presente, no sentido de que ser criança é viver o presente.

Da fala, do olhar e dos sentimentos das crianças, sobre elas mesmas, no seu espaço e tempo, percebi que elas falam a partir da percepção do corpo e de si mesmas, mas têm tempos a cumprir. Tempo de comer e dormir e de viver o presente. A criança presentifica o tempo do viver. Dallari e Korczark (1986, p.166 *apud* MARCELLINO, 2012), falam do direito e do respeito da criança viver o tempo presente, pois, muitas vezes, esse direito é negado em nome de uma preparação da criança, o mais rápido possível, para o mundo dos adultos.

⁴ Linguagens expressas por crianças, retiradas do livro: Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças. Autor Javier Naranjo, pesquisador da linguagem infantil. Foz Editora, Bogotá, 2013, p.39.

Renunciar ao hoje em nome do amanhã? O que esse futuro nos prenuncia de tão sedutor assim? Pintamo-lo com cores exageradamente sombrias; e eis que chega o dia em que nossas previsões se concretizam: o telhado desaba, porque a construção das fundações foi feita com negligência (MARCELLINO, 2012, p.70).

E o que a criança diz sobre o adulto? Para Andrés Felipe Bedoya, 8 anos, adulto significa *“pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela.”* Para Héctor Barajas, 8 anos: *adulto: “quando uma pessoa está morta.”* (NARANJO, 2013, p.20).

Frente às essas linguagens expressas pelas crianças, reflito, principalmente, sobre o entendimento da criança Héctor, de que *“adulto é quando uma pessoa está morta”*, e o da criança Jhonan Sebastian, que diz, *“criança: “humano feliz”*. Ao refletir sobre essas linguagens, me vejo diante de um novo paradoxo e volto “às coisas mesmas”, para o conceito etimológico da palavra humano - do latim, *Humanus*, relacionado a *Homo*, *“homem”* e a *Humus*, *“que vem da terra”*.

Entendo, assim, que duas direções podem ser dadas à ideia do humano. A primeira, para o homem, no seu desenvolvimento fisiológico, intelectual, emocional, que se tornou um adulto. E a segunda, que tem como referência *húmus*, “terra”, que traz a ideia de criar, criação, de cultura, que tem sua origem na raiz, onde se encontra a morada do *“Anima”*, do latim, *alma*, essa essência que anima o homem e o torna um ser de sentido e fala.

Marcellino (2012), em seu livro *“Pedagogia da Animação”*, juntamente com o filósofo Rubem Alves, o qual prefaciou o livro, sugerem que a educação tem de redescobrir suas origens na Alma. *“Pois, animar é: vibrar a Anima, alma”, vida: resgatar a alma da sepultura onde ela se encontra enterrada”*.(p.14)

Para falar do sentido da *“animação”* da escola, o autor lança em seu livro uma proposta lúdica de educação a partir do jogo das palavras. Porém, seu propósito não foi *“entrar”* num jogo de busca do significado de palavras em dicionários. Mas, sim, expressar o caráter abrangente da ideia do jogo enquanto manifestação da experiência de viver o lúdico, numa proposta utópica de educação, desafiando os educadores a repensarem os próprios fundamentos da educação.

Fazer vibrar a “Anima”, alma, é também refletir sobre o lazer como espaço do lúdico, trazendo-o como um componente da cultura historicamente situada. Nesse sentido, o autor assim se expressa:

Ao postular a necessidade da recuperação do lúdico pela escola, de modo especial no início do processo de escolarização, estou manifestando a crença de que isso significaria contribuir para a detonação de um processo irreversível de questionamento criativo do “jogo da realidade”, fundamental para o processo educativo na Escola e fora dela, na sociedade como um todo. (MARCELLINO, 2012, p. 83).

No desenvolvimento da pesquisa, em contato com as escolas e seus professores, observei que os educadores que participavam das experiências de ir ao museu com as crianças retornavam à sua infância e também se encantavam com as propostas lúdicas do museu. Nesse sentido, percebi que o potencial lúdico está internalizado na nossa infância e, para resgatá-lo, temos que ir ao encontro de nós mesmos.

Essa proposta, defendida por Marcellino como uma necessidade de se refletir sobre o lúdico na educação inclui as crianças e os educadores. Assim, o autor questiona: Quais as oportunidades de vivência lúdica que os educadores têm no seu cotidiano?

É preciso levar em conta que os educadores de hoje são formados por uma escola que não valorizou a sua experiência da cultura infantil [...] e continuam a ser educados por uma sociedade cujos valores de produtividade e consumo não são nada estimulantes ou motivadores para um processo de ensino/aprendizagem, de características lúdicas, marcado pela opção da “não seriedade” pelo prazer e alegria, e desligado de interesses imediatista. Isso significa exigir do educador um comportamento contrário ao que lhe é cobrado e no qual foi e está sendo formado. (MARCELLINO, 2012, p.95).

A experiência lúdica, tão necessária ao entendimento do educador e da infância, precisa ser convidada para além de processos educativos da sociedade produtivista e consumista. Nas palavras de Larrosa, a experiência lúdica se dá como uma experiência de linguagem.

Trata-se de abrir uma experiência individual (de cada um) e, ao mesmo tempo, coletiva (de fazê-lo juntos) orientada a fazer saltar essa faísca do pensamento friccionando-se as palavras de cada um com as palavras dos outros e, ao mesmo tempo, as palavras com as coisas com o mundo, com o que vemos e com o que sentimos (LARROSA, 2015, p. 168).

Ao refletir sobre a linguagem na visão benjaminiana, Giorgio Agamben⁵ (2015) diz que é preciso considerar sua proximidade com o judaísmo que o levou a ter uma familiaridade com a palavra “revelação”. Buscando explicar o sentido da revelação em Benjamin, Agamben nos fala:

O sentido da revelação é que o homem pode revelar o existente através da linguagem, mas não pode revelar a própria linguagem. Em outras palavras, o homem vê o mundo através da linguagem, mas não vê a linguagem. Essa invisibilidade do revelante naquilo que ele revela é a palavra de Deus, é a revelação. (AGAMBEN, 2015, p.24).

Segundo Jobim e Souza (1994), Benjamin, em reflexões sobre linguagem, propõe sua extensão para além dos limites do propriamente humano, para, assim, fundamentar a sua existência em duas dimensões: a dimensão mimética e a dimensão metafísica⁶. A abordagem mimética da linguagem encontra-se relacionada à capacidade humana de imitação, expressão e possibilidades de produzir semelhanças, que caracterizam a maior parte dos jogos e das brincadeiras infantis.

De origem grega, *mimese* é um conceito filosófico que, em Platão, significa que toda criação era vista como imitação. Segundo Gagnebin (1997 *apud* JOBIM; SOUZA, 1994), o conceito de *mímesis*, a partir de Adorno e Benjamin, é uma representação do indivíduo, e representar pressupõe interpretar e compreender para expressar corporalmente uma intencionalidade. O aprendizado na abordagem da linguagem mimética, no entendimento de Benjamin, implica muito mais que uma imitação ou representação. Essa forma de aprender produz prazer e encoraja o processo de conhecimento, com ênfase no lúdico.

Para Jobim e Souza (1994), Benjamin, ao afirmar que esse dom mimético da linguagem não desapareceu do todo, entende que houve modificações ao longo do curso da história da espécie. Para ele, essa faculdade mimética tem uma história tanto no sentido filogenético, quanto no sentido ontogenético. Do ponto de vista

⁵ Giorgio Agamben é filósofo italiano contemporâneo, que entre os anos de 1982 e 1993, assumiu a tarefa de escrever uma edição completa das obras do filósofo alemão Walter Benjamin. Nascido em Roma no ano de 1942, desde as últimas décadas do século XX vem ocupando um lugar de destaque na área da filosofia e construindo sua obra tendo como relevância, uma reflexão sobre História e Linguagem.

⁶ Dimensão transcendental, encontra-se na dimensão para além do humano, na invisibilidade da essência espiritual.

ontogenético, a faculdade mimética pode ser observada no jogo infantil, como citado abaixo:

O jogo da criança é impregnado de comportamentos miméticos que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também se transforma em moinho de vento ou trem, cavalo ou gato, ou seja, a criança, por meio da mimese, imita o real sendo verdadeiramente aquilo que sua imaginação deseja – pessoas, animais ou coisas. A compreensão do significado filogenético do comportamento mimético pressupõe a onipresença do elemento mimético no universo primitivo, permitindo estabelecer correspondências múltiplas entre o microcosmo e o macrocosmo. (BENJAMIN 1987 *apud* JOBIM; SOUZA, 1994, p.139).

Entretanto, Benjamin acredita que as faculdades miméticas não permanecem as mesmas e se modificaram ao longo do tempo. Nesse sentido, Jobim e Souza expressam o pensamento de Benjamin:

Com a passagem dos séculos, diz ele, a energia mimética, e com ela o dom de apreensão mimética, abandonou certos espaços, talvez ocupando outros. Indagando-se sobre a extinção ou transformação da faculdade mimética, Benjamin admite que o universo do homem moderno parece conter aquelas correspondências mágicas em muitos menor quantidade que o universo dos povos antigos ou primitivos. (JOBIM; SOUZA, 1994, p.140).

Nessa reflexão, Benjamin busca revelar fundamentos da alienação do homem pela perversão contida no uso da linguagem no mundo atual. Nesse sentido, Jobim e Souza (1994) expressam a visão de Benjamin sobre a linguagem do homem moderno:

O homem no mundo moderno vive uma verdadeira esquizofrenia entre o discurso proferido e a realidade vivida. Quando a linguagem é utilizada de modo a inibir a revelação da essência mais íntima do homem, ela se torna apenas um instrumento de uma sociedade que encarcera seus indivíduos, sem que estes, muitas vezes, se deem conta do processo aprisionador do qual são vítimas. Assim, para se escapar ao maquinismo infernal de uma linguagem que submete o homem à servidão generalizada, é necessário reinventar a própria linguagem, ou melhor, recuperar algo que nela existe, mas que hoje, cada vez mais, vem sendo expulso do seu domínio. (JOBIM; SOUZA, 1994 p. 137-138).

O pensamento Benjaminiano de que o homem moderno vive uma verdadeira esquizofrenia entre discurso e realidade se pauta numa compreensão mais profunda da linguagem que se encontra nas raízes messiânicas ou na linguagem original que

constitui a revelação. Para Benjamin, a linguagem original precisa ser resgatada para o reencontro do homem com a sua própria liberdade.

Ao refletir sobre as duas dimensões de linguagem apresentadas por Benjamin, meu objetivo foi destacar como o filósofo pensou a relação da linguagem numa perspectiva mimética, tendo uma relação com o processo educativo, o qual pode ser realizado numa abordagem lúdica, corroborando com o pensamento de Marcellino (2012). Procuro aqui entender em que sentido essas duas dimensões de linguagem trazidas por Benjamin podem determinar a cultura lúdica.

Considerando essas reflexões, questiono: o que diria Benjamin sobre a faculdade mimética do homem contemporâneo nesse espaço ocupado pela tecnologia, pela comunicação? Que diria sobre a linguagem virtual, as facilidades de comunicação em contraponto à barbárie que ameaça a infância na humanidade. Sua crença e esperança ainda estariam no revolucionário gesto secreto infantil?

1.3 O olhar científico para a infância na modernidade: a pobreza da experiência

Com a chegada da modernidade, Benjamin (1986)⁷ nos alerta para um processo de desumanização que a sociedade estava vivendo e, nesse sentido, escreveu, em três de seus textos ensaísticos, um diagnóstico dessa “condição humana”. O primeiro, quando ainda jovem, aos 22 anos, ao escrever “Sobre um programa da filosofia vindoura” (1970). O segundo, “Experiência e pobreza” (1986), em que busca demonstrar como estava acontecendo a decadência da experiência. E o terceiro, “O narrador” (1983), onde o tema aparece mostrando o aniquilamento de uma experiência, outrora sinônimo de sabedoria e autoridade, consolidada por meio de sua transmissão de geração em geração, própria de uma organização coletiva, comunitária, ritualística e artesanal. Assim, ele nos fala sobre os sintomas da pobreza de experiência humana,

⁷ Walter Benjamin. Experiência e pobreza. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Os sintomas do processo de esfacelamento da experiência, apresentam-se nas formas de narrativas as quais correspondem: A narração – que vigorava no solo de um tempo onde ainda tinha-se tempo para contar histórias – fora substituída pelo romance, caracterizador dos indivíduos isolados e solitários, e este, por sua vez, substituído pela informação jornalística, forma narrativa fragmentada e desconexa. (BENJAMIN, 1983, p.107).

Benjamim reflete sobre os processos de esfacelamento da experiência de narrativas da linguagem, sobretudo da dimensão mimética da linguagem, numa reflexão filosófica, para compreender os processos de conhecimento humano e suas diferentes formas de compreensão da realidade da mitologia, até a narração das certezas científicas.

Fala, ainda, sobre o significado as transformações sociais, políticas e culturais, que se inicia com a Era Moderna, no século XVII, quando a Ciência Moderna atingiu o seu apogeu político a partir das revoluções com o conjunto de mudanças ocorridos a partir da Revolução Industrial do século XVIII ao XIX.

Hannah Arendt (2004) estabelece uma diferença entre Era Moderna e Mundo Moderno. Para a autora, Era Moderna corresponde ao período da Ciência Moderna. Já o Mundo Moderno, ou mais precisamente o século XX, é o mundo contemporâneo após o advento dos Regimes Totalitários, Nazismo e Fascismo, e a I Guerra Mundial.

Na Era Moderna, durante o século XVIII, o movimento Iluminista provocou uma reviravolta sociocultural na Europa, ao criar um ideário de livrar os homens da escuridão do não saber, do mal que representava a ignorância, para torná-los senhores do mundo pela via da razão. A partir da prerrogativa da razão, o mundo se estruturou na ideia de produtividade, progresso, lucro, tempo e dinheiro da Revolução Industrial. O conceito darwinista de evolução consolida-se pelo capitalismo monopolista e faz das teorias positivistas a sua sustentação. Nesse sentido, a história passa a ser vista a partir da sucessão da dimensão temporal: passado, presente e futuro, de leis de causa e consequência. O ideário da Ciência, no contexto iluminista, era: verdade como certeza e seu método de explicar, organizar, catalogar e racionalizar o real e o ser na sua totalidade.

A questão que se levanta é: Qual o lugar da infância nesse ideário Iluminista? Segundo Airès (1983), desde o século XIII, a criança esteve condenada a não ter

voz, ao “não lugar” ao “não saber”. Esse descaso para com a infância refletiu na alta mortalidade infantil, da qual se fez surgir um movimento com base em políticas públicas médico-higienista. Portanto, no contexto do Iluminismo, a infância, desconhecida, torna-se objeto de estudo da Ciência Moderna, numa relação do homem com o conhecimento e seus modos de produção por meio da ciência.

Nessa perspectiva, Benjamin (1984), expressa sua visão sobre o Iluminismo, tendo em vista esse suporte do “não saber” e do “não lugar”. O autor revela também, como as crianças interagem com o seu próprio mundo e com o universo.

Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos – cartazes ilustrados, brinquedos ou livros que devem servir às crianças é estúpido. Desde o Iluminismo isto constitui uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua obsessão pela psicologia impede-os de perceber que a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscar todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso, as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserindo num maior. (BENJAMIN,1984 p.77-78).

No trecho acima, Benjamin nos fala das ciências dominadoras, como a Pedagogia e a Psicologia, que passaram a exercer, de forma arrogante, o seu poder sobre a criança, tratando-a como objeto. Podemos dizer que aqui também há um contraponto: o da superioridade da Ciência Moderna como o lugar do saber e poder frente à fragilidade da infância e da linguagem infantil.

A partir dessa suposta condição de incompletude e da imposição desse lugar do não saber, destinado às crianças, elas passaram a ser objeto de estudo da Ciência, que deve ser analisada e estudada por diferentes saberes, como: a Pediatria, a Sociologia e a Psicologia. A Psicologia do Desenvolvimento, passa a vigiar o desenvolvimento humano da infância impondo normas pré-concebidas para cada fase. Portanto, a racionalização da infância torna-se legitimada pelo conhecimento científico. A criança torna-se sujeito a um modelo de desenvolvimento cientificista universalizante e a-histórico.

À infância restou a negação da essência da criança, isto é, a infância passa a negar a sua própria condição primária de criação e de expressão. A pedagogia e a Psicologia não prescindem da poesia, do gosto, da vontade, da experiência direta. Essas ciências, a partir do iluminismo, objetivaram a criança, e passaram a considerá-la em sua lógica racionalista. Benjamin mostra como a criança, com toda a sua criatividade, passou a fazer história do lixo da História. O espaço imaginário que lhes restou com os objetos do lixo da História, era, para elas, o espaço da linguagem criativa, onde elas poderiam construir o seu próprio mundo e inserir-se no mundo da realidade maior.

Segundo Benjamin (1984), a experiência do brincar é a de resignificar, criar um mundo próprio, libertar-se, colocar-se em outro lugar, teatralizar, virar ao contrário, fazer sempre de novo, não ser útil, ser incerto. No seu mundo imaginário, as crianças seguiam o fluxo dos rios, das borboletas, das nuvens carregadas de possibilidades.

Para Jobim (2008), Benjamin considera que o empobrecimento da experiência na vivência da modernidade se deu com o capitalismo ao introduzir a extinção progressiva da experiência e, ao mesmo tempo, propiciar a intensificação das situações de choque em diferentes domínios. Esse fato provocou uma mudança da vivência da experiência.

Com isso, uma nova sensibilidade é introduzida; a experiência é substituída por um tipo de sensibilidade coletiva que se expressa com vivência. Isso quer dizer que, pelo convívio sistemático com as situações de choque no mundo moderno a instância psíquica encarregada de captar e absorver o choque predomina sobre as instâncias encarregadas de armazenar as impressões na memória. (JOBIM, 2008, p. 41-42).

Larrosa (2015, p.18) nos fala, também, através de Benjamin, sobre a pobreza de experiência, quando nos diz: “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. Nesse sentido, Larrosa aponta quatro fatores que contribuíram para o empobrecimento da experiência no Mundo Moderno.

Em primeiro lugar, pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por

excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado, que, além disso, opina. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa de experiência. Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo se passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. [...] a velocidade de um acontecimento provoca a falta de silêncio e de memória, que são também inimigas mortais da experiência. Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. A experiência, as vezes se confunde com experiência de trabalho, adquirida pelo trabalho. Para Larrosa essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência. (LARROSA, 2015, p.18-20).

Para essa reflexão, Agamben (2008) considera que é preciso descolar do contemporâneo, pois, pelo fato de estarmos mergulhados na turbulência do contemporâneo, não temos o distanciamento para ver o contemporâneo. Agamben (2008) investiga sobre o problema do tempo, que, de acordo com o autor, constitui uma exigência para se pensar as experiências contemporâneas. Agamben manifesta que “uma autêntica revolução não visa mudar o mundo, mas antes, a mudar a experiência do tempo”.

1.4 Infância e lazer: o furto do lúdico - proposta de um novo jogo em Marcellino

Ao introduzir esse item, faz-se necessário interrogar: O que é o lazer? O que é o lúdico? Para Marcellino (2014), o conceito de lazer foi sistematizado no século XIX como tempo livre, em contraponto ao trabalho, carregando a concepção adultocêntrica da Idade Moderna no contexto da Revolução Industrial, quando os trabalhadores reivindicaram um tempo de descanso após as obrigações do trabalho.

Segundo Marcellino (2014), o fator “tempo”, na conceituação do lazer, tem um peso considerável para a não aplicabilidade do referido termo quando se aplica à criança, pois a mesma não se encontra, em termos ideais e/ou legais, obrigada a reservar um tempo de sua vida ao trabalho. Assim, há uma impossibilidade do contraponto obrigação /lazer, como também a demarcação de um tempo livre ou disponível. Nesse sentido, o conceito de lazer para a infância, até os dias de hoje, apresenta contradições, e falta clareza na sua definição, que entra em conflito com a concepção adultocêntrica do lazer da criança, ainda percebida na sociedade atual.

Considerando a falta de uma maior clareza para o lazer da infância, Marcellino (2014, p.50) levantou questionamentos sobre a pretensa disponibilidade de tempo na infância e sua fruição livre e espontânea. Para tanto, o autor se expressa: “creio que a consideração da infância, como o reinado absoluto do lúdico advém de uma abstração da criação, que não a enxerga como integrante da sociedade concreta.”.

Marcellino (2014), buscando instigar o debate sobre o lazer da infância, traz uma reflexão sobre a ideia de um novo jogo que possibilita devolver para a infância a apropriação da cultura lúdica que vem sendo furtada. Para uma melhor compreensão do “furto” do componente lúdico da cultura infantil, registro abaixo um fragmento de redação do aluno Paulo⁸, 11 anos, citado pelo autor:

É gozado, há feministas e machistas, há ecologistas e comunistas, há socialistas e nacionalistas, há capitalistas e outros. Só não há criancistas, que é muito importante. Mas para isso acontecer, é preciso que as crianças, ao crescer, se lembrem do que é ser uma criança, que todos acham que é boba, burra e fraca, que não entra em cinemas, não pode ver o avô e outros parentes no hospital. Essa é a criança de hoje. Talvez isso mude depois. (MARCELLINO, 2014, p.49).

Nessa citação do aluno Paulo, podemos observar a visão de uma consciência de criança e o quanto ela precisa ser vivida e concebida em todos os seus aspectos lúdico. Não se forma a memória lúdica pela falta da vivência da experiência lúdica. A forma do adulto ver a criança ainda permanece a visão pela qual ele foi educado, isto é, uma concepção de infância incapaz de criar, dependente e impotente diante da realidade da vida. Um ser incapaz de exercer suas diferentes linguagens.

No poema abaixo, de Loris Malaguzzi (2016), podemos ver mais de perto o contraponto da criança criadora com suas cem linguagens e, assim, compreender por que a escola e a cultura furtam essas linguagens.

A criança é feita de cem.

A criança tem cem linguagens
e cem mãos

⁸ Citação do aluno Paulo, 11 anos (em 1983), fragmento de redação publicado na Folha de S. Paulo, 30/05/1995, p.27.

cem pensamentos
 cem maneiras de pensar
 de brincar e de falar.
 cem e sempre cem
 Cem modos de escutar
 De se maravilhar, de amar.
 Cem alegrias
 Para cantar e compreender
 Cem mundos a descobrir
 cem mundos para inventar
 cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens
 mais cem, cem e cem.
 mas roubam-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem à criança:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e não falar
 de compreender sem alegria.
 De amar e maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem à criança:
 que o jogo e o trabalho,
 a realidade e a fantasia,
 a ciência e a imaginação,
 o céu e a terra,
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.
 E assim dizem à criança
 Que as cem não existem.
 A criança diz:
 De jeito nenhum. As cem existem. (MALAGUZZI, 2016, p.21).

No poema de Malaguzzi, todas as linguagens que as crianças manifestam possuir encontram-se no conjunto da cultura lúdica da criança.

Marcellino destaca em seus livros que, a ideia do lazer integrado ao processo educativo vem desde a última década do século XX. Ele ressalta que o lazer é um fator importante para a educação e a humanização. Para o autor, levar o lazer para dentro da escola significava a possibilidade de ter uma escola como centro de “animação cultural” ou Centros Vivos de Cultura. As contribuições do autor inserem-se no movimento de circulação do espírito cultural da comunidade escolar, no compartilhamento de suas experiências.

O filósofo Antônio Joaquim Severino, ao prefaciар o livro Lazer e Educação, de Marcellino (1990), enfatiza a contribuição desse autor ao trazer o lazer para a

reflexão filosófica enquanto elemento pedagógico de significação para o dinamismo da relação lazer-escola e o processo educativo. Assim ele pontua:

Trata-se da incorporação do lazer na educação para o movimento da vida, mediante a criação de um ânimo, as provocações de estímulos, a cobrança da esperança, longe da simples representação de uma civilização do lazer que fosse apenas uma compensação da sociedade racionalista e produtivista dominada pela exploração do trabalho, onde o lazer tem sido visto tão somente num sentido funcionalista. (MARCELLINO,1990, p.11).

O olhar aguçado de Marcellino (1990) revela o lazer atual voltado para o sentido funcionalista, o qual pode ser percebido na sociedade contemporânea, que apela pelo consumismo voraz e que, na busca de prazeres momentâneos, mascara a essência do seu ânimo na vivência do lazer.

O campo do lazer, como um campo do conhecimento, tem potenciais possibilidades de ampliar o olhar sobre a criança, nos seus saberes e práticas, a partir da interlocução com sociologia contemporânea e atualização do conceito de infância, com as considerações filosóficas sobre o ser criança. Frente à situação colocada, Marcellino traz a linguagem lúdica como um entendimento que possa ser desenvolvido quando se refere ao lazer da criança:

A análise da criança inserida na sociedade demonstra que, de uma perspectiva mais geral, o que vem se verificando, de modo crescente, é o furto da possibilidade da vivência do lúdico na infância, ou pela negação temporal e espacial do jogo, do brinquedo, da festa, ou mesmo através do consumo “obrigatório” de determinados bens e serviços oferecidos como num grande supermercado. A sociedade burguesa, instrumentalizando a cultura, destacando o seu caráter produtivo e sua manifestação enquanto produto apenas desvaloriza, ou até mesmo deixa de considerar a criança enquanto tal, por não reconhecê-la como produtora de cultura. Na nossa sociedade, e particularmente nas grandes cidades, ainda que por razões bem diferentes, as crianças não têm tempo e espaço para a vivência da infância, como produtoras de uma “cultura infantil”, e isso independente de sexo, ou das classes sociais. (MARCELLINO, 2014, p. 50-51).

Considerando a visão adultocêntrica do lazer, encontramos brechas para questionar: Existe um lazer próprio da infância que envolva tempo e espaço? Como ele se configura? Como se dá o debate dos teóricos do lazer desde suas origens? Entre a escola, o museu e a cidade, como as crianças vivem experiências que podem se configurar como lazer em processo educativo? Qual a função cultural e educativa do lazer no contexto do museu e da cidade contemporânea?

Partindo dessas questões iniciais, buscaram-se, primeiramente, os teóricos do lazer - De Grazia (1996), Munnè (1980) e Medeiros (1975) - que defendem a ideia de que o lazer sempre existiu e teve suas origens nas antigas sociedades greco-romanas.

Para Sebastian De Grazia (1996), falar das origens do lazer significa reportar-nos à vida social dos filósofos da Antiga Grécia. O termo grego *Skholé*, no uso comum, denotava um tempo desocupado, um tempo para si mesmo que gerava prazer intrínseco. Na antiguidade clássica, o lazer indicava distinção social, liberdade, qualidade de vida ética, relação com as artes liberais e busca de conhecimento. Para Aristóteles, o lazer era um estado filosófico com o qual se cultivava a mente por meio da música e da contemplação.

Entretanto, De Grazia (1996) observa que há dificuldade de identificar o significado do termo lazer, tendo em vista que existe significado diferente na língua portuguesa e na língua espanhola, que nem sempre são entendidos como sinônimos. Na língua espanhola, o termo lazer é entendido como, “ócio”, o qual traz um significado diferente na língua portuguesa que se remete à ideia de ociosidade, isto é, preguiça, vadiagem, não fazer nada útil.

Para iniciar a discussão sobre o lazer, sobretudo o lazer da criança, vamos ao encontro da etimologia da palavra lazer: do latim, *Licere*, cujo o significado representa: “aquilo que é permitido e lícito, o que pode ser feito.”

Dumazedier (1980), em suas pesquisas sobre o lazer na década de 50 e 60, definiu o lazer como uma liberação de obrigações institucionais e familiares, a qual resulta de uma livre escolha. O caráter libertário dado ao lazer pelo teórico Dumazedier possibilita entendê-lo como um direito de escolha. Nesse sentido, o lazer, segundo o autor, representa um conjunto de ocupações, às quais o indivíduo pode integrar-se de livre vontade, seja para repousar, divertir, recrear-se, entreter-se.

Nessa mesma direção, Camargos (1986) corrobora com Dumazedier quando expressa: “o lazer é um conjunto de atividades gratuitas, prazerosas, voluntárias e libertadoras, centradas em interesses culturais, físicos, manuais, intelectuais, artísticos num tempo livre roubado ou conquistado.” (CAMARGOS, 1986, p.97). Já para Bramante (1998), o lazer é,

uma dimensão privilegiada da expressão humana dentro de um tempo conquistado materializado através de uma experiência pessoal criativa de prazer e que não se repete no tempo / espaço, cujo eixo principal é a ludicidade. Ela é enriquecida pelo seu potencial socializador e determinada, predominantemente, por uma grande motivação intrínseca e realizada dentro de um contexto marcado pela percepção da liberdade. (BRAMANTE 1998,p.9)

O lazer é percebido com uma “vivência lúdica” segundo a noção de ludicidade desenvolvida por Luckesi (2014, p.13), “uma experiência interna de inteireza e plenitude por parte do sujeito.” Considera-se, também, a visão de ludicidade, segundo Santin (1994), “como ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos”.

Quem melhor nos mostra essa dimensão da linguagem para além dela mesma, são as próprias crianças no poema de Loris Malaguzzi (2016), quando afirmam que, para elas, as crianças tem cem linguagens.

Os conceitos de lazer dos teóricos citados, apontam algumas pistas para se conhecer as experiências de lazer das crianças nos diferentes espaços e tempos sociais. Porém, não basta, apenas, perceber tais experiências como elas se apresentam hoje; faz-se necessário explicá-las sob o ponto de vista das noções e conceitos de experiências do período da antiguidade clássica, quando alguns teóricos do lazer o defendem como o lugar das suas origens, passando pelo período da Idade Moderna, época em que outros teóricos acreditam que o lazer teve suas origens, a partir da Revolução Industrial, sistematizando seu conceito como um contraponto ao trabalho.

As contribuições de Marcelino (1990), ao propor o lazer como elemento pedagógico de significação, buscam incorporar o lazer no processo educativo para dar sentido ao movimento da vida, no sentido de promover provocações e estímulos para a recuperação pedagógica do lazer. Nessa visão, o autor destaca as contribuições do lazer para uma sobrevivência mais humana, frente à todo tipo de enfermidade das relações sociais do nosso tempo.

Assim, Marcellino (1990, p.11) percebe o lazer numa perspectiva de mudança relacionada a um processo amplo de educação, que considere as possibilidades da escola e as potencialidades educativas do lazer, não como a “redenção” de uma

situação social injusta, mas como canal possível para a busca de transformação aqui e agora.

Para Marcellino (1990, p.13), o lazer é concebido como um espaço de vivência cultural, momento de expressão da vitalidade e da sensibilidade dos homens. Segundo o autor, o lazer é dinâmico, faz-se importante aproveitar essa seiva da vitalidade da experiência cultural da comunidade e introduzir a escola nessa circulação.

Essas reflexões nos proporcionam novos caminhos e bifurcações que vai ao encontro do espaço “entre” escola, museu e cidade, espaço este, pelo qual as crianças transitam e passam a criar elos e sentidos entre o ser e o conhecer, entre a objetividade, a experiência e a subjetividade.

1.5 Educação: experiência e sentido - um outro jogo proposto por Jorge Larrosa

O tema da experiência, educação e sentido tem sido elaborado por Larrosa em trabalhos que remontam às experiências de educação, desde Montaigne até Foucault. Jorge Larrosa é professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Licenciado em Pedagogia e Filosofia, doutor em Pedagogia, realizou seus estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne em Paris. Como leitor de dois importantes filósofos ensaístas - Michel de Montaigne e Michel Foucault - Larrosa (2004), retoma a concepção de educação de ambos, seus estilos de escrita e seus dispositivos ou instrumento pedagógicos, que se fundamentam na escrita do “eu” ou na sondagem de “si,” para pensar a educação e suas linguagens a partir da linguagem da experiência/sentido.

Para Martin Jay (2009), citado por Larrosa (2015), “a realidade da experiência é vaga, a ideia de experiência é confusa, mas que apesar disso, muitos pensadores de diversas épocas e tradições se sentiram compelidos a se ocupar desse termo problemático.” Compreender o sentido e significado da experiência não se dá de forma apressada. A experiência é “um significante suscetível para desencadear profundas emoções em quem lhe confere um lugar de privilégio em seu

pensamento.” (MARTIN. J, 2009, p. 15-16 *apud* LARROSA, 2015, p.9-10). Para Larrosa, a experiência não é,

[...] na realidade uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é o conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, alguma vez, quando cai em mão de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. (LARROSA, 2015 p.10).

Ao propor refletir sobre educação a partir da palavra experiência, Larrosa (2015) busca utilizá-la enquanto uma possibilidade para o campo pedagógico, compreendendo a sua relação no par: experiência/sentido. Se a experiência é algo que nos acontece, que nos faz pensar e nos traz sentido para a vida, que sentido ela pode trazer para o processo educativo?

Ao pensar na experiência enquanto possibilidade no campo educativo, Larrosa (2015), parte da constatação de que, desde as últimas décadas do século XX, a educação vem sendo pensada e monopolizada em torno de duas concepções. Podemos classificar essas duas concepções dominantes sob dois pontos de vista, que se integram em pares. O primeiro par encontra-se em torno da ciência / tecnologia; e o segundo par encontra-se em torno da teoria/prática.

Segundo Larrosa (2015), pensar a educação em torno do par ciência/tecnologia é concebê-la sob o ponto de vista de uma educação aplicada, nos moldes tradicional, positivista. A educação, sob essa perspectiva, é pensada por teóricos, *experts* em educação, que usam o vocabulário da avaliação quantitativa, dos números que determinam a eficácia da educação e a meritocracia como ponto de partida e chegada. Para pensar a educação nesses termos, os *experts*, que monopolizam o discurso educativo, se colocam em posição de poder através de posições de saber.

Ao defender uma concepção positivista de educação, esses teóricos trouxeram contribuições valiosas para melhoria das nossas práticas pedagógicas. Suas reflexões foram importantes para construir o campo da educação. Entretanto, os positivistas já pensaram o que tinham que pensar, como também já disseram o que tinham para dizer. Temos que preservar seus saberes e práticas como conquistas do campo educativo.

De outra forma, pensar a educação sob o par teoria/prática é concebê-la sob o ponto de vista da práxis reflexiva, a qual se situa na legitimidade da crítica. Para os pensadores que defendem essa perspectiva, a educação é considerada como uma prática política em defesa de ideias com liberdade, igualdade ou cidadania. Os teóricos que se situam nessa posição de poder tornam-se, por meio da conversão, porta-vozes desses ideais. Esses teóricos, ao defender a posição da educação numa perspectiva crítica, buscaram lutar pela igualdade, contra a miséria, contra a violência, a competição e o autoritarismo. Esse forma de pensar a educação contribui para manter acesa a chama da crítica, para que possamos aprender pelo questionamento crítico.

Entretanto, Larrosa (2015), considera que, essas duas formas de pensar a educação já estão esgotadas. Ao considerar esse esgotamento, propõe pensar a educação no par: experiência/sentido. Pois a educação, sob a perspectiva positivista e a perspectiva crítica, segundo Larrosa, encarna o que Foucault chamou de “a ordem do discurso”, essa ordem que determina o que se pode dizer e o que se pode pensar, os limites da nossa linguagem e pensamento”. Nesse sentido, Larrosa assim se expressa:

É a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também é a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (LARROSA, 2015, p.3).

Pensar a educação pelo par da experiência e sentido permite pensá-la de outra maneira, a partir de um outro ponto de vista, o qual foi concebido por Benjamin na dimensão mimética e transcendental da linguagem. Larrosa (2015), ao defender a educação no par experiência/sentido, afirma que é preciso reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra experiência. Isso supõe dignificar e reivindicar a subjetividade, a incerteza a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida. (LARROSA, 2015, p.38).

A educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além do nosso próprio tempo, como um mundo que está mais além do nosso próprio mundo. (LARROSA, 2015, p.36).

Entretanto, para dignificar e reivindicar a experiência, para explorar suas possibilidades de aplicá-la no campo da educação, é necessário refletir sobre a experiência, como uma possibilidade de que algo nos aconteça ou que nos toque, e, para que isso aconteça, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm:

Requer parar para pensar, parar olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspende 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, 2015, p. 25).

Para se pensar a educação do tempo presente no par: experiência e sentido, isto é, uma educação que concebe o gesto de interrupção proposto por Larrosa (2015), faz-se necessário retomar a experiência de linguagem dos filósofos Michel de Montaigne e Michel Foucault.

Larrosa (2015) acredita que, esses dois filósofos a ferramentas teóricas e práticas para pensar as relações de aprendizagem e a educação com um outro olhar. Dessa forma, é possível possam despertar os saberes sociocognitivos e as percepções intersubjetivas, em meio às vivências e experiências nos diferentes espaços de educação e cultura do tempo presente.

Para pensar a educação a partir das contribuições de Montaigne e Foucault, consideramos, primeiramente, os fundamentos de Montaigne, buscando entender sobre o ceticismo intelectual e o estoicismo moral.

Os estudos de Batista (2013), fundamentados na educação segundo os moldes de Montaigne entende que o ceticismo intelectual implica numa atitude de questionamento para o conhecimento que envolve a busca da verdade sobre os fatos, opiniões ou crenças.

Para Montaigne (1901), o ceticismo tem a ver com a dúvida. Nada há em que se possa confiar cegamente. “Educar-se é aprender a sabedoria pela dúvida”. A busca da sabedoria encontrava-se na dúvida. Montaigne considera que em educação quando se busca o conhecimento e a sabedoria a dúvida deve ser uma busca constante.

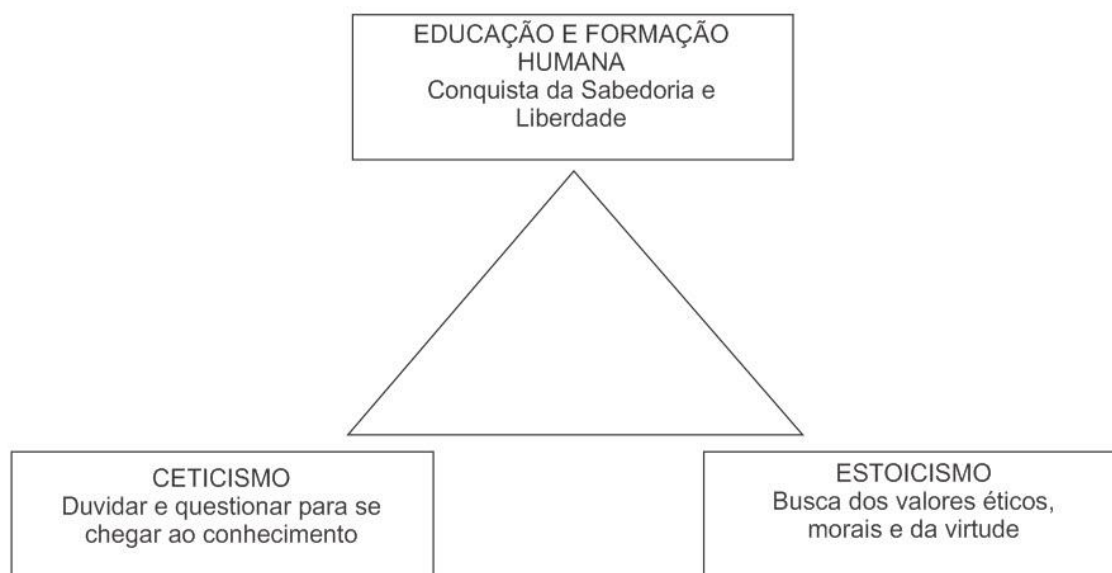
Filosoficamente, o ceticismo intelectual é a doutrina da qual a mente humana não pode atingir nenhuma certeza a respeito da verdade. Como ceticismo filosófico, essa doutrina se manifestou na Grécia Clássica e influenciou o período renascentista no que se refere ao ceticismo científico o qual pressupõem a duvida para se chegar à verdade científica.

Montaigne (1991) em seu livro *Ensaíos*, escrito em três volumes entre os anos de 1580 a 1588, refletiu sobre a educação livresca e memorística, chegando a propor um ensino voltado para a experiência e ação. As contribuições de Montaigne para a educação do tempo presente encontram-se, em duas de suas principais categorias de pensamento: o ceticismo intelectual e o estoicismo moral. Partindo dessas duas categorias de pensamentos o ser humano consegue se aprimorar para conquistar a liberdade e a sabedoria.

Já o estoicismo prezava a virtude e a ética como valores humanos. Para Montaigne, a perspectiva do estoicismo deveria se aliar a um processo educativo desenvolvido numa abordagem lúdica, sem coerção, com o exercício prático da liberdade. Batista (2013) afirma que há, na defesa de Montaigne, uma aproximação entre conhecimento e liberdade, o exercício livre de pensar e expressar. Essa concepção de educação encontrava-se também no ideal renascentista, em que, para ser livre, era preciso conhecer. Para Batista (2013), o estoicismo foi um movimento filosófico que surgiu na Grécia e que prezava a virtude e a ética como valores humanos.

Para Larrosa (2015), os fundamentos da educação na linguagem de Montaigne para o contexto do tempo presente. Nesse sentido, represento, na triangulação abaixo, os valores considerados importantes para a educação e a formação humana segundo a perspectiva de Montaigne:

Figura 02: Educação e Formação Humana na perspectiva de Montaigne.



Fonte: Representação da autora para a pesquisa, num diálogo intertextual

O pensamento da educação segundo os moldes de Montaigne representado acima, consiste no ceticismo e o estoicismo. Batista (2013), ao estudar os fundamentos de Montaigne para a educação, entende que o ceticismo intelectual implica uma atitude de questionamento para o conhecimento que envolve a verdade sobre os fatos, opiniões ou crenças.

A partir do tripé, sustentado nos fundamentos da educação segundo os princípios de Montaigne é possível construir uma formação humana tendo como base o pensamento cético, necessário à construção do conhecimento, aliado aos valores éticos na busca da sabedoria.

Batista (2013) afirma que há, na defesa de Montaigne, uma aproximação entre conhecimento e liberdade, o exercício livre de pensar e expressar. Essa concepção de educação encontrava-se também no ideal renascentista, em que, para ser livre, era preciso conhecer.

Por outro lado, Larrosa (2015), acredita que as categorias de pensamento do filósofo, Michel Foucault e o seu compromisso filosófico que se encontra na relação

que estabelecemos com a verdade e não com as verdades, são também necessárias à educação do tempo presente.

O pensamento foucaultiano tem duas direções: na primeira, sua aplicação acontece de forma analítica sobre os conceitos que sugerem temas educacionais, tais como: poder, disciplina, governamentalidade, discurso, dispositivo; na segunda, sua aplicação se refere a importância da “crítica”, como capacidade para “repensar” a educação contemporânea e tirá-la do lugar comum.

Ao retomar as contribuições da experiência da linguagem foucaultiana para a educação do tempo presente, tomamos como referência, Veiga-Neto (2003), o qual entende a educação a partir das contribuições de Foucault é operar num empreendimento de deslocamento do pensamento, que se pode fazer a partir de três domínios da produção foucaultiana. Esses três domínios permitem novas possibilidades e novos caminhos na educação. Os três domínios da produção foucaultiana são: o do *ser-saber*, o do *ser-poder* e o do *ser-consigo mesmo*.

A educação que Foucault questiona é aquela que foi construída no ideário do Iluminismo, de um mundo moderno estruturado sob o signo da razão. O projeto iluminista para a educação concebia que era preciso livrar o homem da “escuridão do não saber”, do mal que representava a ignorância dos homens para torná-los senhores do mundo pela via da razão. Para tanto, a tarefa da educação para as crianças é tornar esses “seres imperfeitos” em homens dotados de linguagem e razão (*Logos*). Nesse contexto, a criança foi reconhecida pelos diferentes saberes, tornando-se sujeito de um modelo de desenvolvimento cientificista universalizante e a-histórico.

Os estudos dos diferentes domínios da produção foucaultiana que se referem à educação entendem que o sujeito moderno não é tão somente uma invenção da Modernidade, como algo dado universalmente. Para Foucault, o sujeito traz em si a potencialidade do ser individual e universal como algo produzido por diferentes saberes, por relações de poder e por relações que cada um estabelece consigo mesmo em três domínios distintos.

O primeiro domínio: Ser-Saber na relação com a Educação. De acordo com Gallo e Neto (2007), no domínio da relação Ser-saber, a representação do saber científico

constrói-se com a busca de ordenação do mundo. As diversas ciências que organizam o projeto moderno para a educação se constituem como disciplinas de ordenação de uma epistemologia ao nível do saber que visa ordenar, organizar, disciplinar e classificar as ciências ou a estrutura de um currículo escolar, com objetivo de um mecanismo político de domesticar os corpos e a vontade. Essas disciplinas encontram-se intimamente relacionadas com os mecanismos de poder.

O segundo domínio: Ser-Poder na relação com a Educação. No domínio da relação Ser-Poder, segundo Gallo e Neto (2007), no que se convencionou chamar de projeto para a educação moderna, existem três tipos de poderes que não se excluem, mas se complementam. São eles: soberania, o disciplinar e o biopoder, os quais existem como forma de domar os corpos dos indivíduos, introjetando-lhes a dominação. Após a construção do projeto moderno iluminista de educação, no final do século XVIII, a tecnologia do biopoder começa a se delinear. O biopoder permitirá o exercício sobre um novo corpo político: a população. É o biopoder que possibilita a governabilidade dos povos. (GALLO; NETO, 2007 p. 9).

Por outro lado, a biopolítica lida com a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e de poder. Na sociedade, sob a égide da biopolítica, há o controle da população. A análise genealógica do poder feita por Foucault permite compreender as diferentes práticas educativas e suas instituições, bem como investir na criação de novas relações objetivas e subjetivas, não necessariamente moldadas pelos poderes institucionais.

O terceiro domínio: Ser-Consigo mesmo na relação com a Educação. Nesse terceiro domínio, explica Foucault, nos permite um pensar em torno daquilo que estamos fazendo de nós mesmos, de desenvolvermos a autorreflexão e o autoconhecimento. Pensar numa construção autônoma de si. Nesse sentido, há em Foucault uma semelhança com Montaigne que buscou, no estoicismo moral, um encontro consigo mesmo e, na forma de cuidar de si, como uma construção de si. E é Foucault quem questiona: E qual é a ação do educador, senão cuidar dos outros (os educandos) e assim cuidar de si mesmo, constituindo ele próprio como sujeito do seu processo educativo?

Nesse sentido, represento na triangulação abaixo as contribuições do pensamento de Foucault para se pensar uma linguagem da educação do tempo presente:

Figura 03: Educação e formação humana na perspectiva crítica de Foucault.



Fonte: Representação da autora para a pesquisa num diálogo intertextual

Falar da relação educação, experiência e sentido em Larrosa significa não usá-la como um instrumento, mas como um caminho ou uma janela que se abre no pensamento para sensibilizar os educadores para irem ao encontro de novas ações. Nesse sentido, Larrosa (2015) entende que:

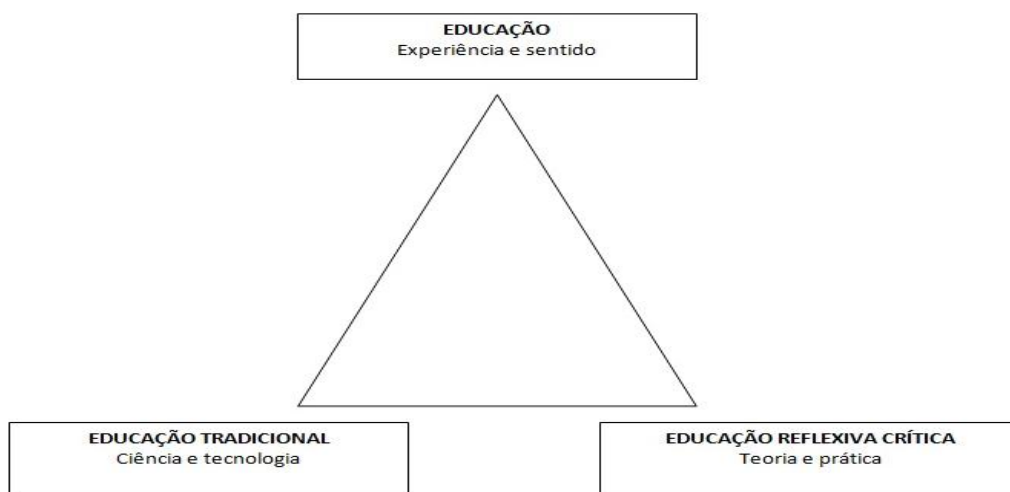
Não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece, em que a experiência, que não sabemos que é, às vezes canta. (LARROSA, 2015, p.16).

É preciso interrogar o presente, interrogar a infância, o lazer, a escola, os espaços culturais e a cidade. Como já dizia Guimarães Rosa, “Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais é só a fazer outras maiores perguntas”. Oportunizar a nossas crianças fazer outras perguntas e viver experiências nos espaços entrelaçados da escola, museu e cidade constitui uma prática de liberdade e de expansão das possibilidades humanas. Para Larrosa (2015), a vida como experiência é relação:

Com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, como o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. [...]. Fazer soar a experiência em educação tem a ver, então, como um não e com uma pergunta. Com um não a isso que nos é apresentado como necessário e como obrigatório, e que já não admitimos. E com uma pergunta que se refere ao outro, que encaminha e aponta em direção ao outro (para outros modos de pensamento, e da linguagem e da sensibilidade, e da ação e da vontade), porém sem dúvida, sem determiná-lo. (LARROSA, 2015, p. 74.)

Seguindo os passos de Larrosa, em busca de fazer soar a experiência em educação, apresento, nas figuras a seguir, a triangulação para uma proposta de experiência na perspectiva da educação e formação humana para além das duas formas de conceber a educação, como vem sendo praticadas, seja na vertente da teoria e prática ou da reflexão e crítica. A linguagem da educação na perspectiva da experiência passa a ser um instrumento do pensamento, da corporeidade e da experiência social:

Figura 04: Educação e formação humana na perspectiva de Larrosa.



Fonte: Representação da autora para a pesquisa num diálogo intertextual

Experienciar o protagonismo expresso pelas crianças no tempo presente, na primeira pessoa - "eu criança". Questionar, de forma cética, sobre o Ser /Saber na construção do Conhecimento/Sujeito, encontrar o Saber ao relatar as experiências à distância, buscando a reflexão, a autocrítica e o exercício de liberdade na busca de Ser/Poder.

É no protagonismo expresso nas linguagens das crianças nos espaços entrelaçados da escola, museu e cidade que se pode observar, nas entre linhas, as experiências das crianças articuladas às concepções teóricas de Montaigne, Foucault e Larrosa. Ao viver essas experiências as crianças experimentam a educação no par: experiência e sentido, partindo da percepção dos sentidos do corpo para ir ao encontro do sentido da vida. Essa é a educação formadora que nossas crianças merecem viver na cidade de Belo Horizonte que se propõe a ser educadora.

2 A CIDADE, A PRAÇA DA LIBERDADE E O CIRCUITO CULTURAL: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO E A CULTURA

Nesta seção, a cidade de Belo Horizonte entra em cena tendo como foco a Praça da Liberdade, desde o seu projeto originário. Destaca-se a importância da Praça, nos anos de 1930 do século XX, onde a Secretaria da Educação do Estado ocupou um prédio público na PL. A partir do ano de 2010, já no século XXI, como Circuito Cultural Praça da Liberdade, o diálogo entre educação e cultura passa a ser mediados pelos museus. Ao delimitar esses contextos da PL na cidade, busca-se reconhecer as diferentes temporalidades e espacialidades da educação e cultura na cidade de BH.

2.1 As Origens da Cidade de Belo Horizonte: a Praça da Liberdade e o movimento da educação na década de 30 do século XX

No final do século XIX, após a proclamação da República em 1889, o nascimento da cidade planejada de Belo Horizonte se fez representar dentro do ideário da modernidade⁹. Ouro Preto, a capital das Minas Gerais em fase de decadência da mineração e atrelada aos sonhos dos inconfidentes, daria lugar a uma nova capital, trazendo as “boas novas” da forma de governo republicano, em substituição ao Império. Para Resende (2014),

A República e Belo Horizonte seriam também as “boas novas” que reformulariam o arcaico (o tradicional, Ouro Preto), não apenas na ruptura como também na continuidade, o que demonstrado, por exemplo, na ideologia da mineiridade, que alia tradição e progresso, [...]. Enquanto em Ouro Preto estava preservado o passado, a pré-história do republicanismo mineiro que viria a ser monumentalizada ao longo do século XX, Belo Horizonte representava o futuro. (RESENDE, 2014, p.102).

No plano originário da cidade de Belo Horizonte, a Praça da Liberdade seria um marco republicano que abrigaria os edifícios mais suntuosos da cidade, sedes dos poderes públicos estaduais. Segundo Resende (2014), a Praça da Liberdade

⁹ O ideário da modernidade consolida-se com a Revolução Industrial e a nova visão de mundo a partir da revolução racionalista cartesiana. Com a Revolução industrial, consolida-se também, o conceito de lazer numa concepção temporal que contrapõe o tempo do trabalho ao tempo do lazer.

começou a ser construída no ano de 1895, sendo certamente o principal símbolo republicano da cidade¹⁰:

A fundação de uma cidade, pretensamente “moderna” no final do século XIX, como foi o caso de Belo Horizonte, expressaria o quanto a modernidade se vincula aqui a uma forma particular de modernização. Em outras palavras, nos termos das representações ideológicas de uma cidade planejada construída no Brasil da Primeira República encontram-se certos elementos constitutivos do ideal de modernidade. (RESENDE, 2014, p. 99)

Como primeira capital planejada após a Proclamação da República no Brasil, Resende (2014) explica, em pé de pagina de sua dissertação de mestrado, o comentário de Abílio Barreto (1995, p. 55) “Para a concretização da capital, foi necessário que se varresse do mapa o arraial de Belo Horizonte, antigo Curral D’el Rei, incompatível, na visão da época, com a grandiosidade do projeto” (RESENDE 2014, p.102).

Aarão Reis foi o arquiteto responsável pela estruturação do projeto e a formação da equipe construtora da cidade. Do ponto de vista arquitetônico, o projeto inovador encontrava semelhanças com as tendências urbanísticas, a exemplo de outras cidades planejadas do Continente Americano, como Buenos Aires e Washington.

Segundo Resende (2014), o projeto incluía a Praça da Liberdade com o centro do poder da Nova Capital, com as suas Secretarias de Estado e o imponente Palácio da Liberdade. No dia 12 de novembro do ano de 1897, foi inaugurada a Praça da Liberdade, que assumiu, desde a inauguração, a posição privilegiada no contexto sócio espacial da cidade.

Albano *et al.* (1985 *apud* RESENDE, 2014), atestam que a Praça da Liberdade foi tida, desde seus primórdios, como símbolo da cidade de Belo Horizonte. No ano de

¹⁰ Resende (2014) destaca que, em sua pesquisa de mestrado, seu estudo não analisa a Praça da Liberdade em si mesma, mas o projeto Circuito Cultural Praça da Liberdade e a refuncionalização de vários dos edifícios do seu entorno. Destaca também alguns autores com estudos que detalham sobre a Praça da Liberdade, seu aspecto cívico, suas transformações urbanísticas e a relação dela com a cidade, cf. ALBANO *et al.* (1985), ANDRADE E MAGALHÃES (1989), CALDEIRA (2007) e FERNANDES (2011). No que se refere ao estudo aqui apresentado, minha intenção é falar sobre a educação que se destacava na PL, e que, na primeira década do século XXI, foi substituída pela cultura. Como Cidade Educadora Belo Horizonte, num compromisso assumido com a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) tem, como desafio a reconquista do lugar da educação na PL, enquanto Circuito Cultural, a partir das experiências das crianças da educação infantil e series iniciais do ensino básico no entrelaçamento: escola, museu e cidade.

1903, foram plantadas as palmeiras imperiais formando uma alameda até o Palácio do Governo, como também foi instalado o coreto com iluminação pública no seu interior.

Nas décadas de 1910 e 1920, o espaço da Praça da Liberdade passou a ser um espaço de lazer frequentado com maior intensidade para o *footing* ou a paquera. Nos anos de 1920, a Praça da Liberdade torna-se um dos principais pontos de encontro e lazer da cidade, passando a abrigar a primeira geração dos modernistas, composta por intelectuais, como os escritores Carlos Drummond de Andrade e Pedro Nava. Nessa mesma década, a PL foi reformada com a incorporação de jardins e de chafarizes para receber a visita dos reis da Bélgica, que vieram conhecer a cidade que receberia as instalações da companhia Siderúrgica Belgo Mineira. (RESENDE, 2014, p.107).

A partir dos anos de 1930, após o movimento revolucionário que derrubou a República Velha com o domínio da oligarquia cafeeira, mudanças políticas, econômicas e sociais atingiram a sociedade mineira culminando com a reforma da educação dos anos 30. Com as mudanças, investimentos significativos foram aplicados em educação, os quais contribuíram para a reforma realizada em Minas Gerais nos anos de 1930. Sendo assim, a educação mineira tornou-se protagonista nessa década, período em que a Secretaria de Estado da Educação passou a ocupar a Praça da Liberdade o prédio público onde funcionava a Secretaria do Interior.

No século XX, a reforma da educação de Minas Gerais na década de 30, foi influenciada pelo movimento da Escola Nova, marcado pela orientação de John Dewey, que enfatizava o ato de aprender numa perspectiva que passava pela experiência. Essa perspectiva, sem se constituir em um projeto totalmente definido, estruturava-se ao redor de princípios pedagógicos que se afastavam da transmissão autoritária e repetitiva de conhecimento e ensinamentos. Tinha-se como objetivo ensinar buscando uma aproximação dos processos criativos e menos rígidos de aprendizagem.

À frente do movimento da educação destacavam-se grandes nomes, como Anísio Teixeira, aluno de John Dewey na Universidade de Colúmbia, Fernando de Azevedo

e Manuel Lourenço Filho. Segundo Almeida e Cimino (2012), Fernando Azevedo, autor de livros na área de Sociologia da Educação, ganhou destaque na década de 20 ao participar do Movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Ele defendia que a Educação não se dá apenas nos espaços formais, escolares, mas é uma prática tipicamente política. Ou seja, os indivíduos se educam em vários espaços, como se vê no trecho abaixo:

Os indivíduos – se tomamos o termo ‘educação’ no sentido mais geral – educam-se por toda parte, no lar, nas rodas de camaradagem, na vizinhança, na oficina, na igreja, no teatro, na rua e na escola, ou, por outras palavras, onde quer que se estabeleçam, com um caráter efêmero ou estável, as redes de relações humanas que envolvem do berço ao túmulo (AZEVEDO, 1937, p. 96 apud ALMEIDA; CIMINO, 2012).

Na década de 30, Anísio Teixeira dedicou grande parte da sua vida à educação brasileira e, sua principal defesa foi no sentido de democratizar a escola e a educação pública. O movimento da Escola Nova se opunha aos métodos tradicionais de ensino fundamentado na tradição em prol do movimento educacional renovador.

Segundo Martins (s/d), Anísio Teixeira foi responsável, em 1961, por uma grande inovação quando formou a "Escola Parque", em Salvador - escola-modelo onde as crianças, durante o dia todo, estudavam e aprendiam ofícios, faziam dança, desenho, pintura, escultura, teatro, cinema, esporte, música etc. Ele iniciou nesta escola o método de alfabetização de Iracema Meireles¹¹ que ensina as crianças a ler por meio de suas próprias atividades lúdicas e criadoras. Anísio Teixeira pensava a escola como agente de transformação social e para tanto elaborou um conceito social de educação:

O conceito social de educação significa que, cuide a escola de interesses vocacionais ou interesses especiais de qualquer sorte, ela não será educativa se não utilizar esses interesses como meios para a participação em todos os interesses da sociedade. Cultura ou utilitarismo serão ideais educativos quando constituírem processo para uma plena e generosa participação na vida social. (TEIXEIRA, 1930, p. 88-89).

¹¹ Método “Casinha Feliz”, de Iracema Meireles, foi aplicado no Brasil e no exterior por mais de meio século e, em 1997, foi substituído pelos métodos de alfabetização construtivista; contudo sua experiência marcou a infância de muitas pessoas que se alfabetizaram de maneira prazerosa e lúdica.

As ideias de Anísio Teixeira influenciaram a reforma da educação que se deu em Minas Gerais. Segundo Coelho (1990), para tal reforma, na década de 1930, houve uma disposição do então secretário da educação, Francisco Campos, de colocar em prática as mais avançadas ideias pedagógicas da época.

Para esse fim, Francisco Campos convocou educadores como Simon e Binet, da Universidade de Paris, Jean Louise Milde, da Academia de Belas Artes de Bruxelas, Leon Walter, Edouard Claparèd e sua assistente, Helena Antipof todos esses do Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra, para introduzir uma nova concepção no processo de formação de professores, tendo como pressupostos teóricos os fundamentos da Psicogenética, desenvolvidos em pesquisas por Jean Piaget.

Todo esse investimento na educação mineira se deu no momento em que o Estado de Minas Gerais tinha como prioridade a formação de professores. Para esse fim, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento e implementado o Laboratório de Psicologia Experimental na escola onde funcionava o Instituto de Educação de Minas Gerais, onde eram realizadas as pesquisas na área da Psicologia e Metodologia de Ensino.

Até os anos 90, a Secretaria de Estado da Educação permaneceu ocupando um dos prédios públicos da Praça da Liberdade sendo posteriormente transferida para um espaço no bairro Gameleira, próximo à Escola Estadual Leon Renault.

O prédio público que funcionava a Secretaria de Estado de Educação, mais conhecido como prédio rosa¹², deu lugar ao Centro de Referência do Professor (CRP), que passou a realizar cursos e formação de professores, com reconhecimento da categoria dos professores.

O Centro de Referência do Professor, localizado no prédio centenário da antiga Secretaria de Educação, à Praça da Liberdade, é reconhecido por historiadores, pesquisadores e instituições acadêmicas em todo o Brasil e também no exterior. Foi assim constituído: Museu da Escola de Minas Gerais - Guardião da memória e das práticas de ensino de Minas Gerais desde o final do Século XIX, é um Museu que seduz e emociona. Teve o seu tombamento dentro do antigo prédio da Secretaria de Estado de Educação. Ocupando um espaço de aproximadamente 500m², este museu é fruto de longa pesquisa que começou em 1992, com a finalidade de resgatar a memória da educação, desenvolvendo política de sistematização do acervo museológico, documental – arquivístico, bibliográfico e

¹² Atualmente o prédio é ocupado pelo Museu das Minas e dos Metais - MM Gerdau.

iconográfico referente à História da Educação em Minas Gerais. (FaE UFMG, 2015).

Durante o tempo em que o CRP esteve no espaço da Praça da Liberdade manteve a publicação do Informativo: “Diálogo e Caderno do Professor” e um trabalho direcionado à formação de professores. O espaço abrigava também a Biblioteca do Professor, uma videoteca, hemeroteca, entre outros materiais. O Museu da Escola era parte integrante do CRP, o qual tinha por objetivo realizar um trabalho sistemático de preservação e memória da educação escolar, estimular e implementar a realização de estudos e pesquisas em história da educação. Segundo seus organizadores,

[...] o Museu da Escola integra um projeto de valorização da escola e do professor em função de seu importante papel para garantir aos diferentes grupos sociais o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, sem o que o homem ficaria condenado a permanecer no estado da natureza. O museu da Escola se situa com seu acervo constituindo de materiais escolares como testemunho não só da prática pedagógica, mas também da experiência humana a partir de um dos meios de inserção da criança no mundo social. Dessa forma, um simples rabisco de criança, que em princípio estaria destinado ao lixo, pode ser um registro dos processos de letramento em prática, determinado momento. Com este acervo, o Museu pretende estimular a realização de estudos e pesquisas, sugerir novos tempos, abrir caminhos à investigação, capazes de cooperar para clarear aspectos importantes da nossa educação, especialmente os relacionados à ideologia, à mentalidades, às representações, ao cotidiano da escola. (MINAS GERAIS, 1998, p.3-4).

Até a primeira década do século XXI, a Praça da Liberdade passou por diversos movimentos e reformas, como se pode ver na citação abaixo:

Frequentada por diversas pessoas de diferentes classes sociais, ela foi vivenciadas nesse período com grande intensidade, novamente como espaço de lazer e, enquanto nova condição, como local de comércio. Em 1977 a Praça foi tombada pelo Instituto Estadual de Patrimônio Histórico de Minas Gerais - IEPHA-MG. e novamente tombada em 1991. Como demonstra o estudo de Júnia Caldeira (1998) a “degradação da Praça com o uso comercial leva, no início da década de 1990, a uma intensa polêmica sobre a mudança das feiras daquele local. Após intensos debates entre feirantes e governantes, técnicos e entusiastas, o Governo do estado determinou a transferência das feiras e tornou-se “parceiro” da empresa Minerações Brasileiras Reunidas (MBR) para restauração.(...) No âmbito de uma cidade que se tornou metrópole, a Praça da Liberdade sobreviveu como espaço simbólico marcante, consolidado na “memória urbana” como lugar-cenário do poder.(CALDEIRA, 1998 *apud* RESENDE, 2014 p.108).

2.2 A Praça da Liberdade no século XXI: um diálogo com a cultura no Circuito Cultural Praça da Liberdade - CCPL

Na primeira década do século XXI, após o fechamento da Praça da Liberdade para sua restauração, os moradores da cidade ficaram por muito tempo, na expectativa de conhecer a proposta do Circuito Cultural Praça da Liberdade (CCPL).

O CCPL foi idealizado pelo ex-senador Francelino Pereira¹³, no ano de 1997, baseando-se na sua experiência com a construção do Circuito Cultural Banco do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. No ano de 2010, o CCPL foi lançado pelo então governador Aécio Neves, com o objetivo de explorar a diversidade cultural com opções interativas, abertas ao público da cidade.

Para Resende (2014, p. 192), a “Praça da Liberdade posiciona-se como importante lócus para a reificação¹⁴ da cultura e o desenvolvimento de estratégias do Estado, em articulação com a iniciativa privada”, de modo que, apesar das alterações em seus usos, os prédios do entorno e a própria Praça da Liberdade se mantêm como espaços para o exercício do poder, ao contrário do que se afirma correntemente, que o CCPL, com os seus museus é um espaço aberto às pessoas da cidade. Entretanto, somente aos poucos a população vem se apropriando desses espaços suntuosos dentro da cidade, percebendo-o como local de pertencimento.

Resende (2014), numa perspectiva crítica, considera a concepção do conceito “o direito à cidade”, do filósofo francês Henri Lefebvre, (1971) que manifesta sobre o fim da história:

“O fim da história” como sendo a destruição da historicidade vivida espontaneamente, destruição levada a cabo pelos imperativos da vida cotidiana no mundo moderno. Para ele, um “novo feitiço, a ‘cultura’, destronou a história”. A história e a historicidade tornaram-se cultura e fenômeno cultural nessa “ordem estabelecida”, e a cultura então afirmada nada teria de evidente como capacidade criadora (RESENDE, 2014, p.192).

¹³ Entrevista concedida por Francelino Pereira à Revista Encontro nº 127. Edição Especial sobre O Circuito Cultural Praça da Liberdade.

¹⁴ Segundo o Dicionário Houaiss, reificação tem com sentido a coisificação, isto é, a redução do homem em coisa meramente materialista.

Resende (2014) destaca a fala de Lemos e Carsalade (2011), segundo a qual, podemos encontrar na realidade do contexto cultural uma sinistra transformação da região histórica da Praça da Liberdade, no mais importante polo de produção e de consumo cultural do Estado. Entretanto, os autores consideram que é importante a continuidade do CCPL como espaço da memória da cidade.

No mês de março do ano de 2016, O Circuito Cultural Praça da Liberdade completou seis anos de sua existência. Do ponto de vista do seu desenvolvimento, ele ainda é uma criança que precisa de atenção e cuidado para não ser exclusivamente dominado pelos interesses de poderes hegemônicos. É preciso pontuar que no espaço e tempo do CCPL, “*nem tudo que reluz é Minas, nem tudo que se guarda é ouro*”.¹⁵

2.3 O papel socioeducativo dos museus do CCPL

Pensar sobre os espaços museológicos no contexto contemporâneo da cidade de Belo Horizonte, na confluência de paradigmas culturais, é necessário refletir sobre a mudança de concepção desses espaços. Para Malraux (2001), os museus são espaços de encontros e de confrontos entre obras de arte de épocas, estilos e artistas diversos, onde há possibilidade de uma confrontação de metamorfose. Nas reflexões do autor, os museus apresentam-se como espaços de percepção de sentidos, provocador de novos olhares, novas leituras, novos gostos. Sobre os museus, André Malraux nos fala:

Os museus estão entre os locais que nos proporcionam a mais elevada ideia do homem. Eles são janelas, portas e portais; elos poéticos entre a memória e o esquecimento, entre o eu e o outro; elos políticos entre o sim e o não, entre o indivíduo e a sociedade. Tudo que é humano tem espaço nos museus. Eles são bons para exercitar pensamentos, trocar afetos, estimular ações, inspirações e intuições. (MALRAUX, 2001, p.11).

Pela concepção de museu definida pelo Conselho Internacional de Museus, uma nova história se inicia com ampliação do conceito de patrimônio e as possibilidades

¹⁵ Verso da música *Arsenal* do compositor mineiro Marcus Bolívar.

de integração da educação, cultura e lazer a partir da presença de crianças nos espaços dos museus:

Museus são instituições permanentes, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, abertas ao público, que adquirem, conservam, estudam, comunicam expõem e transmitem o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite. (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p.64).

Para Marcellino (2007, p.46), os espaços dos museus não são mais os guardiões da memória social. Eles são espaços interativos que possibilitam o lazer numa cultura vivenciada (praticada, fruída ou conhecida), no tempo disponível das obrigações profissionais, escolares, familiares, sociais, combinando os aspectos tempo/espaço e atitude.

Leite (2006), ao apresentar seu texto: “Crianças, velhos e museu: memória e descoberta”, fala sobre crianças e suas relações com os museus:

[...] a relação que as crianças têm /podem ter num museu, em particular nos museus de arte, compreendendo-os como espaços de troca, descoberta, produção de sentido, criação, mas, sobretudo, espaços de memória, de história, de vida. Sublinha-se aqui a importância, para seu processo de formação como sujeito social, histórico e cultural, dos elos e associações que a criança faz/ pode fazer a partir de suas experiências estéticas com representações culturais de outros tempos-espacos e com pessoas de outras gerações. (LEITE, 2006, p. 74).

2.3.1 O Memorial Minas Gerais Vale: história e memória de Minas Gerais

Figura 05: Memorial Minas Gerais Vale.



Fonte: Disponível em: <http://migre.me/w0smu> Acesso em: 10 jul. 2016.

O Memorial Minas Gerais Vale (MMGV) é o museu que se destaca pela história de Minas Gerais e da cidade de Belo Horizonte. O Museu agrega valores sobre a construção histórica da cidade de Belo Horizonte, desde sua origem, no final no século XIX, até os dias de hoje. Esse fato só foi possível com a parceria público-privada (PPP), entre o governo de Minas e a empresa Vale do Rio Doce, que assumiu a conservação e a comunicação dos registros da cultura material e imaterial mineira com suas principais atividades.

O MGV apresenta um Plano Educativo com ações educativas, culturais (visitas mediadas, oficinas, ações de formação, entre outras). A coordenadora do projeto, Mabel de Melo Faleiro, e a assistente pedagógica, Santuza Bagno, entendem que, por se tratar de um fazer educativo, há a exigência de uma ação pedagógica que requer construção de pensamento sobre a ação do sujeito. Há, nesse sentido, por parte do educativo do museu, um compromisso para que o sujeito possa ser cada vez mais sujeito de sua história e de seu processo de aprendizagem, o qual constitui um ato político. O Programa Educativo do Memorial parte da concepção de “uma educação problematizadora que, ao convidar os visitantes a desvelarem a realidade

de modo crítico, visa a promoção da autonomia e da liberdade”. (PLANO DE EDUCATIVO MMV, s/data p. 6).

Segundo registro do Plano Educativo do MMGV, a concepção contemporânea de museu como lugares abertos à reflexão e à diversidade possibilita às crianças que visitam o museu abrir-se para o diálogo e construir a sua própria experiência. Esse fato se faz instigante pela forma com que o MMGV, concebe as visitas não como a de um modelo de “visitas guiadas”, ou “monitoradas”. Para a equipe do MMGV esse tipo de visita guiada ou monitorada, se aproxima “de contextos e situações em que o diálogo entre os sujeitos é instaurado, conscientes da inexistência de uma verdade única.”. A equipe do MMGV, parte do referencial teórico, de Paulo Freire com sua Pedagogia Libertária como também a Pedagogia da autonomia. Assim, os educadores procuram fornecer informações de forma pontual, evitando a diretividade durante a visita ao museu.

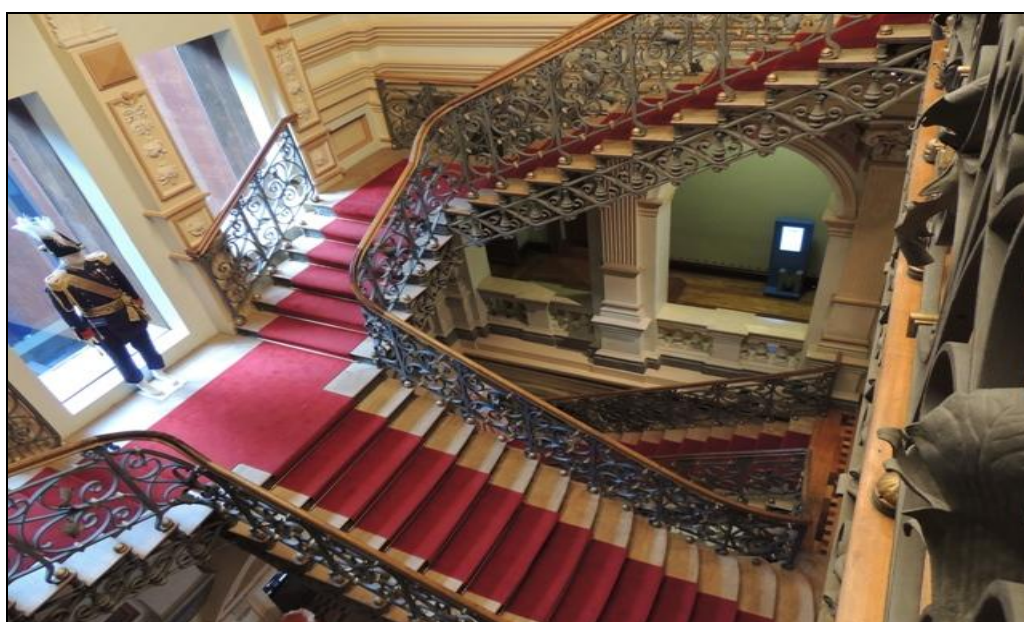
Ao conceber o museu como lugar da experiência, os educadores do MMGV corroboram com Larrosa (2002) de que é preciso estar aberto à experimentação. Para o autor, viver a uma experiência é necessário se ex-por, pois a experiência tem um grande poder transformador para o sujeito.

Considerando a educação como uma das principais funções dos museus, o Memorial Minas Gerais Vale, ao contar a história da cidade de Belo Horizonte possibilita às crianças o conhecimento das suas diferentes temporalidades e espacialidades da cidade. Para além do reconhecimento dessa história registrada no imaginário das crianças quando em visita os museus, a escola também proporcionar às crianças o contato com a literatura infantil, no sentido de desenvolver a imaginação e as noções de pertencimento à cidade. Segundo Abramovich (1997, p. 17) “é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outras óticas.

O Memorial Minas Gerais Vale possibilita o acesso, seja pela representação da sua escada vermelha, de frente a porta da entrada do museu, ou pelas memórias sobre a construção da cidade escrita por Abílio Barreto e de Aarão Reis. Esse acesso pode acontecer com o encontro com a poesia de Carlos Drummond de Andrade, pela literatura de Guimarães Rosa, logo no primeiro andar, ou por outros artistas e

compositores mineiros. Da cidade pensada à cidade das interações sociais entre espaços e tempos, podemos perguntar: Que olhar as crianças que passam pela experiência da cidade no espaço arquitetônico do museu pode ser despertado? O olhar de Aarão Reis do início da construção da cidade ou do arquiteto Niemayer da construção das obras da Pampulha? Do poeta Carlos Drummond de Andrade ou do escritor Guimarães Rosa? Ou seria das obras de artes, cultura e música dos inúmeros artistas que se encontram no referido Museu.

Figura 06: Escadarias do Museu Minas Gerais Vale



Fonte: Disponível em: <http://migre.me/w0srE> Acesso em: 10 jul. 2016.

O olhar de Ítalo Calvino, em seu livro “Cidades invisíveis” (1990), expressa: “as cidades não contam seu passado, mas elas o contêm como as linhas das mãos nos corrimões das escadas, nos becos das esquinas”. Com as palavras de Calvino, enfatizo que o interesse aqui é mostrar o que pode representar a escala desse museu para a memória das crianças, que a presenciaram com seus próprios olhos e que, com sua memória simbólica, foi possível registrar nos desenhos.

As experiências das crianças no museu em relação à escada, de forma objetiva possibilitou um registro significativo em suas memórias. A cor e a beleza do jogo da escadaria do museu, de forma subjetiva, contribuiu para o acesso à história da cidade.

As ações do Museu que possibilitam o olhar pela cidade e a certeza do acesso a esse conhecimento passam pelos percursos da literatura, das artes visuais, das africanidades, mineiridades; da cartografia; da infância e da memória. O museu desperta, encantamento e criatividade. Pelo encantamento as crianças vão construindo a noção de pertencimento à cidade, criando pontes que interligam à sua própria história.

2.3.2 O Espaço do Conhecimento UFMG: da cosmogonia à cosmologia

Figura 07: Espaço do Conhecimento UFMG.



Fonte: Disponível em: <http://migre.me/w0swk>. Acesso em: 10 jul. 2016.

O Espaço do Conhecimento UFMG é um museu que convida a criança a pensar, como exercício que começa com o olhar, depois passa pelo corpo. Esse espaço abriga a história da humanidade, representada pelas imagens, com a linguagem mitológica da cosmogonia e a linguagem científica da cosmologia; despertando a visão mítica ou científica.

Para as crianças que passaram pela experiência de estar no espaço e tempo do referido museu, o primeiro encontro com o saber foi estimulado a partir do ato de

subir as escadas. A ação de subir a escada do museu proporciona às crianças novas possibilidades para ver e interpretar o mundo passando pelo imaginário e o real.

Figura 08: Escada do Espaço do Conhecimento UFMG



Fonte: Fotografias produzidas pela autora, no período de observação participante. Ano 2014.

Segundo Oliveira (2013, p.314), os museus devem ser espaços autênticos e legítimos para o afloramento e a intensificação da imaginação infantil. A autora acredita e defende a ideia de que as experiências e os conhecimentos vivenciados pelas crianças num museu constituem uma prática social e política, uma ação educativa e museológica na qual a imaginação criadora seja de fato contemplada e explorada, investigada e valorizada nas relações que as crianças estabelecem nesses espaços.

Para o Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI) de 1990, os museus são considerados centros culturais privilegiados capazes de criar elos entre a história viva e o acesso à diversidade de conhecimentos e formação cultural. O encontro das crianças com os museus desperta a percepção dos sentidos humanos e a renovação do olhar para a leitura da cidade e suas relações com o mundo globalizado.

A cada dia que passa, os museus tornam-se mais dinâmicos e, conseqüentemente, esse fato vem afetando a concepção do conceito de público dos museus. Nas considerações de Moreira (2007, p.3), “existem dois eixos fundamentais a considerar quando se utiliza o conceito de público do museu: um se reporta ao espaço (interação com o museu dentro ou fora de portas, logo, visitante ou não visitante) e outro relativo ao tempo (interação já efetuada ou em potência, logo, público real ou potencial)”.

Nos espaços museológicos do CCPL, as crianças, em visita com suas escolas, vêm conquistando o status de público real ou potencial. Porém algumas questões são importantes para reconhecer esse público como real ou potencial. Quem são essas crianças? Como elas estão se apropriando dos espaços da cidade e dos museus? Como elas se percebem, nos diferentes espaços da cidade? Que linguagens elas expressam antes e depois da visita ao museu? É possível transformar suas experiências em aprendizagens?

2.4 As escolas protagonistas da pesquisa

Ao definir as escolas protagonistas desta pesquisa, pretendeu-se seguir o caminho metodológico proposto por Magnani (2002), que se utiliza da metáfora do olhar de fora e de longe e de perto e de dentro, através da qual o autor articula duas linhas de reflexões: a cidade e a etnografia, reconhecendo que essa articulação é um método de trabalho da antropologia que possibilita abrir para a compreensão do fenômeno urbano contemporâneo. Nesse sentido, a questão da cidade é abordada numa dimensão da visão macro a qual Magnani (2002) classifica como um olhar de fora e de longe, e outra, de cunho etnográfico, a que denomina de perto e de dentro. Nesse sentido, considerou-se a distância e proximidade das escolas em relação aos

Museus, sendo duas escolas localizadas na Regional Barreiro e duas na Regional Centro-Sul.

Retomo aqui o cuidado ético em não identificar os nomes das escolas e as fotografias das crianças, ao descrever sobre as unidades de educação infantil e as escolas das séries iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, apresento cada escola com nomes fictícios definidos a partir dos nomes de flores e árvores dos jardins da Praça da Liberdade, onde pude observar com maior atenção na primavera do ano 2014, período em que a pesquisa foi realizada. As escolas de Educação infantil foram identificados com o nome das flores, Lírio branco e Lírio amarelo. As escolas do ensino fundamental, com o nome das árvores: Ipê Rosa e Ipê Roxo.

2.4.1 Creche Comunitária: Lírio Branco

A unidade escolar Creche Comunitária a qual denominei como Lírio Branco é subsidiada pela Prefeitura de Belo Horizonte e se encontra localizada na Regional Centro Sul. A instituição tem uma história que não nasceu no espaço atual de funcionamento. Ela iniciou suas atividades no ano de 2000, atendendo à uma comunidade adulta num tratamento de dependência química, onde se priorizava os aspectos físico, moral, intelectual, social e espiritual. A demanda por tratamento era muito grande, porém, com o passar do tempo, a procura por ajuda e orientação na educação das crianças e jovens das famílias e da comunidade foi aumentando, como também a insistência para deixar os filhos passarem um dia na casa. Após encontros e reuniões, o estatuto da entidade foi modificado, a casa reformada e seus objetivos foram transformados para as atividades educacionais.

Em abril do ano de 2004, foi firmado convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte, representando suporte necessário para a formação do educador e demais funcionários. No ano de 2005, vários contatos foram feitos com a comunidade, encaminhamentos e ajuda de líderes, firmando a mudança para o atual endereço, localizado na Regional Centro Sul. A partir de então, a entidade buscou recursos próprios para a modificação do espaço, e novamente o convênio com a PMBH foi um grande suporte em todos os aspectos, do nutricional até a aprendizagem.

No ano de 2006, foi adquirido um terreno próprio, sendo o projeto e a construção, iniciada. No início do segundo semestre de 2007, a mudança foi feita para a sede própria.

O convênio com a prefeitura sempre foi e continua sendo extremamente importante para as orientações de apoio financeiro como também, incentivo pedagógico e administrativo à diretoria e funcionários.

Através da educação infantil, a instituição pretende oferecer uma educação de qualidade, comprometida com os bons valores para uma sociedade mais digna, justa, humana, e solidária. A instituição acredita e tem como propósito a força do amor, o exercício da palavra, o esforço do trabalho de cada um na prática da verdade. Com esses propósitos acredita-se que é possível tornar-se livre de todas as amarras para respeitar o próximo e lidar com as diferenças, que nos tornam ricos como seres humanos e que nos fazem únicos.

Priorizam-se nessa instituição alguns temas centrais para trabalhar com as crianças, os quais são: amor, vida simples, honestidade e transparência, respeito e humildade, solidariedade e fraternidade, viver na verdade, autonomia, conhecimento, criatividade, higiene e saúde, ecologia, sustentabilidade e cuidado com o planeta, as múltiplas linguagens: oral, escrita, matemática, plástica visual, digital, musical e corporal, tendo como eixos: natureza, sociedade, cultura e o brincar, sempre interligados.

Entre os objetivos da instituição, encontra-se a formação de cidadãos mais críticos e humanos, que tenham a noção de seus limites, da responsabilidade pelos atos e pelo ambiente em que vivem. Com esses objetivos espera-se uma maior interação e convivência com o outro e a consciência de saber lidar com as diferenças e sentimentos, dentre eles, os afetos, os medos e as frustrações.

Dentro dessa filosofia, a instituição busca garantir o acesso à Educação Infantil, de qualidade, com valores humanos para as crianças da comunidade local, buscando também a participação da família. Assim, a instituição acredita que é capaz de trazer sentido para a vida das crianças e as famílias da comunidade.

2.4.2 Unidade de Educação Infantil - UMEI Lírio Amarelo

A Unidade Municipal de Educação Infantil a qual denominei Lírio Amarelo é uma UMEI, mantida pela PMBM, localizada na Regional Barreiro - BH/MG. Possui projeto arquitetônico padrão da PMBH, adaptado para as crianças da Educação Infantil. E as áreas do parquinho são bem aproveitadas. A biblioteca atende relativamente bem aos alunos e professores. A UMEI Lírio Amarelo foi inaugurada no ano de 2014, e reconhecida como escola modelo, para atender as crianças da comunidade local.

Durante o desenvolvimento da pesquisa pude observar que a equipe gestora se preocupa bastante com a visão cultural para as crianças. A gestão pedagógica, encontra-se sob a coordenação de uma pedagoga diretora e uma vice-diretora com dedicação em tempo integral. Ambas foram selecionadas em um processo seletivo realizado pela SMED para ocupação dos cargos.

O corpo docente da escola é mantido por um quadro de professores com formação pedagógica que atende ao público infantil. As referidas professoras tiveram seu ingresso na Umei, através de concurso público para cargo efetivo na PBMH. Os demais funcionários são contratados pela CLT ou caixa escolar.

Nas proximidades da UMEI, encontram-se duas escolas de Educação Infantil e cinco escolas de Ensino Fundamental. As escolas municipais próximas que atendem o público de Ensino Fundamental têm o Programa de Escola Integrada, EJA e Escola Aberta. Ao todo, cerca de 250 alunos são atendidos nessas escolas próximas à UMEI.

A presença da família na escola é constante e amplamente inserida no processo educativo, cuja atividades compreendem: reuniões, projetos, eventos, seminários, passeios, entre outros. A escola, no mês de setembro ano de 2014, levou as crianças ao Museu Memorial Minas Gerais Vale, no Circuito Cultural Praça da Liberdade. No mês de dezembro, oportunizou às famílias, um passeio na mesma Praça e na Praça do Papa, para que essas famílias pudessem contemplar a iluminação e decoração do Natal .

Ao entrevistar as crianças da referida unidade infantil sobre a ida ao museu elas se mostraram cheias de expectativa e bastante estimuladas para a visita ao Museu. Os

professores ao apresentarem a programação da visita ao museu para as crianças buscavam explorar o potencial do imaginário das mesmas, desenvolvendo uma motivação positiva desde o percurso para se chegar à cidade até atividade da visita ao Museu.

Ao observar o trabalho da equipe pedagógica e dos professores percebia-se um entusiasmo, no sentido de poder ampliar as possibilidades culturais, a visão da criança de mundo, bem como a noção de pertencimento à cidade.

A Fig. 09 mostra a coordenadora da UMEI apresentando o planejamento, mês a mês, com a agenda cultural das crianças e a formação de professores. Segundo a coordenadora, no ano de 2014, as crianças tiveram muitas oportunidades de programação cultural.

O planejamento da supervisão pedagógica também envolve formação dos professores com aulas, palestras e atividades lúdicas para a melhoria da formação dos professores, envolvendo uma articulação com a formação teórica e prática ministrada por profissionais renomadas, numa perspectiva de formação continuada.

Figura 09: Quadro-agenda das atividades culturais das crianças.

Figura 10: Interior de uma sala de aula da UMEI



Fonte: Fotografias produzidas pela autora período de observação participante. Ano 2014

A foto apresentada na Fig. 10 mostra a estrutura da sala da UMEI, onde percebe-se um espaço multiuso com possibilidade do desenvolvimento e exploração das diversas linguagens expressas pelas crianças. São várias as estratégias pedagógicas que as

professoras podem desenvolver com as crianças de forma articulada com o polimorfismo da criança, sua plasticidade, flexibilidade e multiplicidade. A formação dos professores, desenvolvida na escola prioriza uma concepção de ensino-aprendizagem na perspectiva da criancidade, o que, segundo Machado, (2010), significa:

“Criancidade” é uma palavra talvez esquisita, aqui proposta para ser fiel aos tempos próprios da Fenomenologia. [...] é uma palavra de cunho filosófico cujo dom será reunir, em cada educador, três âmbitos: tanto aquele da observação da criança fora de si, lançada no mundo, quanto o âmbito de seus dados biográficos (a criança que fui) e seus estudos sobre a criança e as culturas da infância ao longo do tempo. (MACHADO, 2010, p.86).

Tendo em vista a formação de professores numa perspectiva que prioriza a criança, suas linguagens e culturas, essas mesmas crianças tornam-se mais preparadas para reconhecer nos museus, no momento das visitas, que busca entrelaçar as linguagens das crianças que envolvem a escola, o museu e a cidade.

2.4.3 Escola Ensino Fundamental I – Ipê Rosa

A Escola do Ensino Fundamental I, que denomino, Ipê Rosa, é uma instituição mantida pela PMBH, localizada na Regional Barreiro. A Escola atende os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. A participação da escola na pesquisa foi com as crianças do nível de ensino Fundamental I, uma turma do 3º ano, com alunos entre 8 a 9 anos de idade. A referida turma tinha a data do dia 18 /09/2014 agendada para conhecer o museu Espaço do Conhecimento UFMG.

A infraestrutura da escola, em suas dependências, apresenta: 21 salas de aulas, 108 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, alimentação escolar para os alunos, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. A escola possui dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Ainda na sua estrutura a escola conta com uma secretaria, banheiro com chuveiro refeitório, auditório, pátio coberto, area verde.

A participação da escola com o Projeto da Escola Integrada vem possibilitando oportunidades culturais para as crianças e professoras. A Escola participou do Projeto Acervos Culturais, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, que oportunizou a formação de alguns de seus professores em curso de especialização sobre os acervos culturais. Como culminância dessa participação, professoras e alunos apresentaram trabalhos na Feira de Cultura e Tecnologia das Escolas Municipais, realizada na Estação Ecológica da UFMG, onde as crianças apresentaram os trabalhos sobre as visitas aos Museus da cidade.

2.4.4 Escola de Ensino Fundamental I - Ipê Roxo

A escola a qual denomino Ipê Roxo da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, encontra-se localizada na Regional Centro Sul. A escola tem uma história que remete à década de 50, porém, quando a Prefeitura Municipal de BH passou a assumir a responsabilidade pela oferta do Ensino Infantil e o Ensino Fundamental, a referida escola passou a ofertar esses níveis de ensino.

A escola tem como infraestrutura em torno de 32 a 42 salas, sendo 15 salas de aulas, a sala da diretoria, a dos professores, o laboratório de informática, o laboratório de ciências, a sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), sala de secretaria, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, alimentação escolar para os alunos, cozinha, biblioteca, sala de leitura, parque infantil, banheiros, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. O número de funcionário gira em torno de 142.

Atualmente, a escola funciona nos três turnos, ofertando a educação infantil no período da tarde e o ensino fundamental I, no período da manhã. No período da noite, funcionam três turmas de EJA. A escola, localizada na Regional Sul fica próxima ao Circuito Cultural Praça da Liberdade, o que possibilita um acesso dos alunos com uma maior assiduidade a esse espaço da cidade.

Para os professores dessa escola, explorar os espaços e tempos da PL, já vem sendo uma prática quase semanal, sobretudo para as atividades de educação física

e desenvolvidas com a Escola Integrada. Nesse sentido, a escola vem participando de eventos nos museus do CCPL e propriamente no espaço da PL.

A Escola participou da pesquisa com uma turma de 23 alunos, os quais foram observados no contexto da escola regular e nos momentos de atividades da Escola Integrada, quando eles foram observados nos momentos de jogos e brincadeiras, no laboratório de informática e na biblioteca e quando utilizavam a Praça da Liberdade como local de atividades físicas ou de lazer.

Em contato com os alunos nos momentos da escola regular eles produziram textos, com expressão das linguagens escrita, onde tiveram a liberdade de se manifestar sobre o aprender e o brincar.

3 O ENTRELAÇAMENTO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E LAZER NO CIRCUITO CULTURAL PRAÇA DA LIBERDADE

Nesta seção 3, as reflexões sobre o entrelaçamento das escolas com os museus no Circuito Cultural Praça da Liberdade, na cidade de Belo Horizonte são desenvolvidas a partir do protagonismo das crianças. Busca-se aqui compreender o diálogo da Secretaria Municipal de Educação (SMED) com os museus, num movimento de construção de políticas públicas para a infância. Busca-se, também, compreender a cidade a partir do momento em que ela se integra à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Assim, procura-se refletir sobre as políticas públicas para a Educação Infantil numa cidade que se propõe ser educadora, proporcionando às crianças a apropriação desse entrelaçamento.

3.1 O movimento das crianças no Circuito Cultural Praça da Liberdade na cidade de Belo Horizonte

No movimento das crianças, percebido a partir da pesquisa de observação participante, tive a oportunidade de acompanhar as escolas da Educação Infantil, e perceber as experiências das crianças pequenas como também as das séries iniciais do ensino fundamental I. Nesse movimento, acompanhei também, a presença de diferentes escolas de regiões da cidade e de redes de ensino - estadual, municipal, rede particular e até mesmo, das cidades do interior de Minas Gerais. Assim, pude registrar o movimento diário dos ônibus do “Programa BH para crianças”¹⁶, que tem como objetivo garantir o transporte para os estudantes da Rede Municipal de Educação e das creches conveniadas.

A Figura 11, a seguir, mostra a presença dos ônibus do “Programa BH para as Crianças”, o qual constitui um importante canal para a realização do entrelaçamento, escola, museus e outros espaços de lazer da cidade.

¹⁶Segundo o GUIA-SMED (2011), o Programa BH para as crianças visa garantir a inserção dos alunos e professores da Rede Municipal de Educação nos diversos espaços da cidade de Belo Horizonte e demais cidades do país com riqueza cultural e pedagógica.

Figura 11: Ônibus do Programa BH Para Crianças.



Fonte: Fotografias produzidas pela autora, no período de observação participante, 2014.

Para as crianças, a experiência do percurso da escola ao museu é cercada de experiências inovadoras. Esse fato se tornou evidente para mim, ao acompanhar as crianças da Escola de Ensino Fundamental, Escola Ipê Rosa, no ônibus que fez o trajeto da região do barreiro até o Museu Espaço do Conhecimento UFMG, no Circuito Cultural Praça da Liberdade.

Era um ônibus diferente para muitas das crianças, pois tinha dois andares, e ar condicionado. Experimentar um ônibus grande com poltronas confortáveis e que através do vidro das janelas podia-se ver o movimento da cidade, tornou-se uma experiência singular para cada criança. Essa experiência foi registrada em seus depoimentos espontâneos, como: *“de tudo, o que mais gostei foi do ônibus de dois andares”*

Quando as crianças saem de suas escolas para conhecerem os museus do Circuito Cultural Praça da Liberdade, elas carregam na imaginação a fantasia de um espaço desconhecido que, segundo seus desenhos sobre o imaginário do museu, mais se parecem com a ideia de um castelo de um conto de fadas. Para as crianças, sair da escola para um lugar não conhecido é um momento de alegria e de grande expectativa. Saber que vão visitar na cidade um museu e que, para isso, tem que se deslocar em um meio de transporte, como um ônibus diferente dos que elas já conhecem, traz uma mistura de desejos e ansiedade os quais despertam emoções e

experiências novas. Nesse sentido, o lazer das crianças nos museus como cultura vivenciada no tempo escolar abre caminhos para a educação e sentidos, emoções, essas, que passam pelo corpo e se expressam em linguagens.

Por outro lado, existe um propósito para a educação patrimonial, quando a criança passa a conhecer, respeitar, valorizar e preservar o patrimônio histórico-cultural, ao assimilar a noção de pertencimento dos espaços de lazer da cidade. Como isso, os espaços museológicos do Circuito Cultural Praça da Liberdade vêm proporcionando o encontro com a arte e com o outro. Essa interação da criança com outras crianças e outras gerações, possibilita o “inusitado”, um “devir-criança”¹⁷.

E assim, elas vão se apropriando do Circuito, se sentindo seguras à frente do trânsito que priorizam a passagem delas para chegar ao museu. Antes, porém, elas exploraram o espaço da Praça. Vão até o Coreto, e lá de cima observam o espaço verde e o movimento das águas das fontes que se alternavam. Para as crianças que vêm com as escolas da Educação Infantil, sejam das Creches ou Umeis, tudo parece novidade e surpresa, uma forma de iniciar-se pelos caminhos do letramento e da leitura da cidade.

Podemos nos perguntar: Como as crianças se reconhecem nos espaços dos museus e da cidade? As crianças primeiramente são reconhecidas como “crianças”. Ser de essência criadora. As pessoas que caminham pela PL, começam a perceber que tem um movimento diferente na cidade, diferente do seu tempo de criança. Por outro lado, o museu se preparou para recebê-las e tem como objetivo proporcionar a elas um encontro privilegiado com o inusitado com os diferentes espaços do museu. O museu imaginado passa a ser real a partir da visita. As experiências das crianças no Circuito Cultural representam momentos de exploração e a possibilidade de construir noções de pertencimento e da consciência cidadã.

¹⁷ Segundo Corazza (2003, p.101 *apud* Kohan, 2004, p.51), é preciso pensar o devir-criança enquanto átomos de infantilidade, que produzem uma política infantil (desta vez, sim) molecular, que se insinua nos afrontamentos molares de adultos. O termo “devir criança” encontra-se numa perspectiva diferente de um conceito de infância enquanto uma etapa de vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo o ser humano pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro.

E que linguagens as crianças expressam antes e depois da visita ao museu? Do caminho das escolas até aos museus, muitas linguagens são expressas pelas crianças, e os espaços do trajeto da escola até o Circuito são registrados na memória.

Portanto, suas linguagens envolvem o desenho, a linguagem oral, corporal, visual entre outras. E, assim, criança e cidade vão construindo novas histórias, transformando suas vidas e a visão que se tem da cidade como uma grande sala de aula.

Buscando articular a identidade do Museu e o trabalho de educação museal, o Ministério da Cultura e o Memorial Minas Gerais Vale apresentam um Plano Educativo do Museu, com roteiro idealizado pela equipe do Educativo do Museu, sob a coordenação pedagógica de Mabel de Melo Faleiro e Santuza Bagno.

Considerando a educação como uma das principais funções dos museus, o Plano Educativo Memorial Minas Gerais Vale apresenta ações educativas culturais (visitas mediadas, oficinas, ações de formação, entre outras). As coordenadoras do projeto entendem que, por se tratar de um fazer educativo, há a exigência de uma ação pedagógica que requer construção de pensamento sobre a ação do sujeito. Há, nesse sentido, um compromisso para que a pessoa possa ser, cada vez mais, sujeito de sua história e de seu processo de aprendizagem, o qual constitui um ato político. As crianças passam por experiências significativas nos espaços e tempos dos museus. Elas chegam ao Museu com muita expectativa para conhecer um espaço diferente da escola. No museu, elas se organizam em grupos para visitar as salas do Memorial. Geralmente elas conhecem a sala das Vilas e Arraiais Mineiros do século XVIII e XIX. Para esse espaço, elas têm com instrumento de investigação uma lupa que carregam na mão para terem uma visão de longe e de perto da grande maquete da Vila Mineira.

No espaço do museu elas retomam a construção do conceito de tempo e espaço, quando a luz e a voz da proposta da sala das Vilas e Arraiais Mineiros, anunciam o amanhecer:

Seis da manhã, o repicar dos sinos ecoava pelas vilas e os arraiais das Minas, acordando quem não estivesse de pé. Ao abrirem os olhos, os mineiros, por fé ou força do hábito, faziam o sinal da cruz. [...] Ao contrario

do acordar, o hábito de dormir variava muito [...] (folheto da Sala das Vilas Mineiras. s/ data).

Nesse sentido, a compreensão da dimensão menor do tempo, envolvendo as horas, do dias e da noite, vai sendo assimilada, e a memória da criança vai se complementando com as imagens do anoitecer e do amanhecer nas sociedades das Vilas Mineiras.

Na Sala das Fazendas Mineiras, os olhares e a supressa das crianças ainda são maiores. A sala guarda objetos e cheiros da casa da avó, ou de algum lugar que se encontra na memória. Aqui, crianças e professoras se emocionam. Trago no trecho abaixo, um depoimento de uma professora que entrou na sala das fazendas mineiras e mergulhou na memória de uma infância feliz:

“Caminhar pelas diversas salas do museu trouxe à minha memória lembranças de infância, identificação da minha “mineiridade”, valorização da minha origem e da cultura mineira, questionamentos sobre a exploração econômica em nosso estado – o que traz como consequência a desigualdade social, e o reconhecimento da maior riqueza de um estado ou nação: o povo. Todos os espaços são interessantes, porém uma das salas, na qual estive sozinha, me fez voltar no tempo – a sala das Fazendas Mineiras. Decorada com elementos típicos de cidadezinhas do interior, aquele espaço trouxe de volta a única recordação feliz da minha infância: o tempo em que vivi na casa de minha avó materna, em Padre Paraíso, no Vale do Jequitinhonha. Ao entrar naquela sala fui imediatamente transportada para a cozinha da casa amarela, feita de adobe, com um fogão de lenha, uma pia, um pequeno banco de madeira no qual eu me assentava para ver minha avó cozinhar (que ainda se encontra lá...), e os utensílios de cozinha, dentre os quais canecas e pratos de esmalte. Sim, vários objetos que marcaram aquele tempo feliz estavam expostos naquela sala. Parada em frente a cada um, minha mente, como numa máquina do tempo, conectava o momento presente a outro compartilhado com a minha avó, a única que pude conhecer e que por várias vezes havia feito o papel de minha mãe, por circunstâncias da vida. A saudade doeu... Lágrimas surgiram, mas eram de alegria (!), pelo resgate de memórias que resignificavam – naquele exato momento – minha história. Foram momentos de pura emoção, deleite e renascimento: a mulher (professora) de 2016 se encontrou com a menina de 1977 e ambas, em completa conexão com o Amor maior, olharam para dentro de si e puderam enxergar a beleza daquele momento, único, verdadeiro e sagrado. Um momento no tempo e no espaço, encontro marcado pelo Criador, que mostrou ser necessário (e possível) resignificar momentos de dor e permitir que a vida flua em direção à felicidade, de volta ao plano original de um Pai que é SEMPRE bom e sabe amar. (ROSANE LOPES DE OLIVEIRA, PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM VISITA AO MUSEU MEMORIAL MINAS GERAIS VALE)¹⁸.

¹⁸ Em minhas várias idas ao Museu observei e conversei com as professoras para saber se a experiência do museu afetava seu corpo e mente e a transportavam para o imaginário. Quando a professora me enviou sua experiência de corpo e alma, decidi colocá-la para mostrar que a educação das crianças passa pela formação dos professores.

3.2 O movimento das políticas públicas: conquistas de direitos e territórios da criança

Após a Constituição Brasileira de 1988 ter assegurado a base para sustentação do direito à cidade, do ponto de vista político, essa ação refletiu na aprovação do estatuto da cidade e na criação do Ministério das Cidades no ano de 2003. Dessa forma, as cidades ganharam um novo impulso em suas políticas de planejamento e gestão. Segundo Lefebvre (2008, p. 139), o direito à cidade seria “o direito à vida urbana, à centralidade renovadora, 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”.

A Constituição Federal assegurou, também, às crianças, o direito à educação e ao lazer, o que se complementou com a Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, intitulada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, no Art. 3º, assegura:

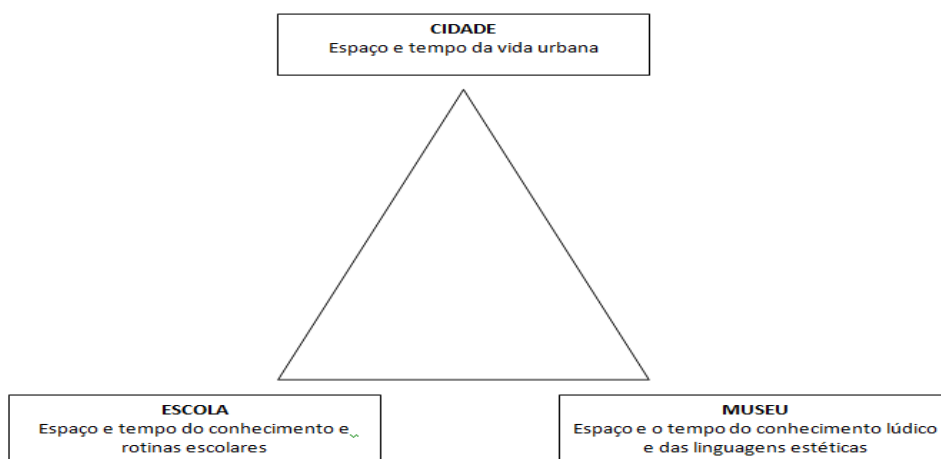
A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdades e dignidade (BRASIL, 1990).

Seja do ponto de vista dos direitos sociais, da educação e do lazer, as cidades contemporâneas dispõem de inúmeras possibilidades que favorecem momentos de encontros e de trocas, culminando em ações educadoras. Esse fato leva-nos a entender a concepção de uma cidade educadora, a qual envolve um novo paradigma que inclui a existência de um território educativo amplo com a participação de diferentes setores da sociedade.

Na figura 12, destaco a triangulação da relação entre escola, museu e cidade, sendo a escola o espaço e tempo do conteúdo e da rotina escolar. O museus, é o espaço e tempo do conhecimento lúdico, cultural e das linguagens estéticas. É a cidade que proporciona o espaço e tempo de entrelaçamento da educação, cultura e lazer no contexto da vida urbana.

O território do entrelaçamento é também, o território do direito de uma educação, cultura e lazer da criança numa perspectiva da cultura lúdica.

Figura 12: Triangulação da relação entre escola, museu e cidade.



Fonte: Representação da autora proposta para a pesquisa

O conceito de território engloba uma dimensão territorial para além dos seus espaços físicos, tempos e atores sociais. Nessa nova concepção de território, os sujeitos são agentes dos processos pedagógicos e culturais, buscando interagir e garantir o seu pertencimento à cidade contemporânea enquanto lugar de relações e inter-relações.

Resende (2014)¹⁹, em sua dissertação de mestrado pelo Instituto de Geociências da UFMG, desenvolve um ensaio crítico sobre a cidade contemporânea de Belo Horizonte, trazendo uma reflexão sobre as estratégias em prol da modernização da cidade frente à uma sociedade circunscrita à reprodução do capital. Segundo o autor, o interesse pela reprodução do capital, sem um propósito democrático, faz com que as pessoas se tornem espectadoras passivas de uma realidade social; pessoas essas que, muitas vezes, contribuíram, direta ou indiretamente, para edificar a cidade, mas na qual permanecem dominadas.

Apoiando-se em Walter Benjamin, Resende (2014) tece crítica sobre a forma de relacionamento das pessoas com a cidade, ao considerar que elas se tornam

¹⁹ Pedro Henrique de Mendonça Resende defendeu sua dissertação de mestrado intitulada: “FANTASMAGORIAS NA METRÓPOLE: ensaios críticos a partir do Circuito Cultural Praça da Liberdade em Belo Horizonte” no Instituto de Geociências em 2014.

espectadoras da realidade social. As críticas do autor se referem ao contexto da cidade de Belo Horizonte, quando os antigos prédios públicos da Praça da Liberdade foram “reutilizados” com a ocupação dos museus, e as pessoas assistiram a isso como espectadoras. No entendimento de Benjamin, contemplado por Resende (2014), esse fato deve-se a um historicismo pródigo, isto é,

O continuísmo defendido pelo historicismo, o “presente do passado” que se faz em algo fantasmagórico, na ornamentação do passado no presente, a mudança se confunde com a permanência. [...] “*contudo, como produtos fantasmagóricos, notadamente quando são “refuncionalizados” e passam a servir decididamente à reprodução social capitalista*” (RESENDE, 2014, p.10).

Corroboro com as críticas de Resende (2014) sobre a fantasmagoria na metrópole. Porém, necessitamos apresentar novas formas de ações que possibilitem formar um novo perfil de pessoas que não só formulam críticas como também ação que promovem mudanças.

Para Larrosa (2015), a crítica e os críticos são necessários e precisam continuar a tarefa de denunciar as desigualdades, o poder hegemônico e a construção autoritária dos processos de desenvolvimento, como, por exemplo, no que se refere ao aproveitamento dos espaços da Praça da Liberdade e a reutilização dos antigos prédios aos interesses de parceria público-privada.(PPP). É preciso reivindicar, sim, tecer crítica à falta de clareza do poder público quando se refere à distribuição de recursos para a melhoria da qualidade da educação e da cultura na cidade.

Entretanto, precisamos ficar atentos ao que nos resta e, assim, retomar a postura de profissionais ativos e nos apropriar do processo educativo e cultural da cidade de Belo Horizonte. Creio na necessidade de desenvolver ações para que as crianças de hoje não se tornem pessoas espectadoras dos espaços da cidade.

Marcellino (2012) propõe investir num novo jogo em que a criança é a que está autorizada a iniciar. Nesse jogo a criança é protagonista com a sua experiência e sentido. Assim, a educação passa a ter sentido para a sua vida quando a criança entra em contato com os espaços vivos da cidade.

Neste estudo o qual investigo as experiências das crianças no entrelaçamento da escola, museu e a cidade, busquei conhecer o compromisso da cidade para com a

educação e o lazer das crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O lócus principal da pesquisa foi o Circuito Cultural Praça da Liberdade entrelaçado com as escolas que levam os alunos aos museus. O tempo proposto para a pesquisa de campo foi o segundo semestre do ano de 2014, respeitando a agenda dos museus Memorial Minas Gerais Vale e Espaço do Conhecimento UFMG.

Como pesquisadora e educadora, ao desenvolver pesquisa na área do lazer, meu objetivo foi contribuir com a ampliação do debate sobre as experiências lúdicas das crianças no entrelaçamento da cidade envolvendo as dimensões da educação, cultura infantil e lazer. Para tanto, busquei perceber se os museus do Circuito Cultural Praça da Liberdade e os programas de governo estão assegurando o direito à educação, à cultura e ao lazer das crianças que são garantidos pela Constituição e pelo Estatuto da Criança e Adolescente.

Para dialogar com a Cidade Educadora, investiguei sobre a sua concepção a partir da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), que é uma associação sem fins lucrativos, constituída por uma estrutura permanente de colaboração entre os governos locais. A AICE está situada na cidade de Barcelona e é regida pela Carta de Princípios das Cidades Educadoras (Carta da AICE)²⁰.

A Carta das Cidades Educadoras foi definida no ano de 2004, no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona, em novembro de 1990, reuniram, na Carta inicial os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Ela parte do princípio de que o desenvolvimento de seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e de Gênova (2004), para que suas abordagens fossem adaptadas aos novos desafios sociais. A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos dos Homens (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial de educação para Todos (1990), na convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990), e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001). (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 2008).

²⁰ Revista da Rede Brasileira das Cidades Educadoras: tema reabilitação urbana: a cidade inclusiva, n. 2, ano 2008.

Entende-se que, uma cidade que se propõe a ser educadora deve exercer e desenvolver esta função, paralelamente, às suas funções tradicionais, econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviço, tendo em vista a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os habitantes. Essa cidade ao ocupar-se, prioritariamente, com as crianças e os jovens, mas, também, com a determinação de incorporar pessoas de todas as idades numa formação ao longo da vida.

Para conhecer os propósitos e os compromissos da cidade de BH, para com a educação das crianças, entrevistei duas pessoas que considere importantes para esclarecer sobre a construção da modalidade pública da Educação Infantil de 0 a 5 anos assumida pela PMBH e sobre a concretização da parceria de Belo Horizonte com a AICE, com a qual se construiu o ideário da Cidade Educadora.

A primeira entrevista, realizada no dia 24 de outubro de 2014, com a psicóloga, Iza Terezinha R. Silva, até o momento funcionária da PMBH, relatou que trabalhou com o planejamento para implementação do Programa da Rede de Convênio da Prefeitura de Belo Horizonte, com as creches da educação infantil e a construção das Umeis. O trabalho da referida psicóloga na PMBH, iniciou no ano de 2001, e até a presente vem acompanhando, mesmo que indiretamente, o desenvolvimento dos trabalhos relacionados à Educação Infantil.

Com formação em Psicologia e Mestrado em Políticas Públicas para a Educação Infantil, a referida gestora foi responsável por trazer a Rede de Creches Conveniadas para a PMBH, antes vinculadas à Rede de Assistência Social. Assim, a Secretaria Municipal de Educação, ao assumir as creches, passou a ter uma maior clareza sobre a construção das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIS na SMED.

Entrevistadora: fale sobre o seu trabalho junto à PMBH, em relação à esse processo de construção da Rede de Creches Conveniadas e as Umeis.

Entrevistada: Até o ano de 2001, Belo Horizonte era a capital do país que ainda não possuía o atendimento na área da educação pública para a criança de 0 a 6 anos. A defasagem quanto ao atendimento da educação infantil era enorme, pelo fato de somente as creches conveniadas vinculadas à Secretaria de Assistência Social ofertar essa modalidade de atendimento da educação infantil. Entre os anos de 2001 e 2004, muita coisa foi construída em prol da educação infantil na Secretaria Municipal de Educação. Porém, é importante situar o histórico do movimento pró-creche realizado pelas mulheres na construção desse processo.

As creches comunitárias que atendiam a infância nasceram no final da década dos anos de 1970 e o movimento de luta pró-creche foi instituído no ano de 1979. Esse movimento nasceu com as mulheres moradoras da periferia e com as diferentes instituições religiosas. As mulheres iniciaram esse trabalho de forma solidária e improvisada, enfrentando dificuldades, principalmente no que se refere aos espaços físicos para abrigar as creches. Lembro-me de ter acompanhado uma creche que funcionava numa garagem. O direito das crianças estava sendo negado, e como a criança não tem voz própria, as vozes das mulheres e suas ações, no sentido de buscar o direito da educação das crianças fortaleceram o movimento pró-creche.

Entre os anos 70 e 80, as mulheres estavam precisando sair para o mercado de trabalho, pois era uma época em que os maridos não estavam conseguindo emprego. Foi com muita luta que o movimento pró-creche conquistou espaço e estabeleceu um vínculo com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Nessa época havia o Jornal dos Bairros e as trocas de informação para a organização do trabalho pedagógico nas creches se faziam através dele. No ano de 1983 as mulheres do movimento pró-creche conseguiram o convenio com a Prefeitura de Belo Horizonte, mesmo esse sendo sem muito critério, e com pouco recurso financeiro.

No ano de 1993, quando o Prefeito Patrus Ananias, assumiu a prefeitura de Belo Horizonte, foi feito um diagnóstico da situação dessas creches. Na gestão do Patrus e Célio de Castro um grande investimento foi realizado em prol da educação infantil. Foi criada a Secretaria de Abastecimento Alimentar e as creches passaram a ter uma assistência pedagógica.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes de Base da Educação foi votada e a exigência para que as prefeituras se adequassem à nova lei foi importante para que a Prefeitura de Belo Horizonte assumisse o atendimento da educação pública no seguimento infantil. Atualmente a Prefeitura faz os repasses financeiros para as creches é de forma per capita, sendo o mesmo utilizado para cobrir as despesas básicas e o pagamento das professoras, que são bem abaixo das professoras da Umeis. As creches são privadas e sem fins lucrativos.

É importante destacar que no ano de 2000 foi feita a normatização da educação infantil pelo Conselho Municipal de Educação. Foi iniciado também o processo de construção das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis de Belo Horizonte.

Entrevistadora: No processo de construção das Umeis foi contemplado um espaço físico para as experiências lúdicas das crianças?

Entrevistada: Os espaços físicos das Umeis foram pensados cuidadosamente para que as crianças tivessem acesso aos espaços de parquinho e brinquedos. Esse fato pode ser observado nas Umeis. Para a educação infantil da PMBH, considera-se que arte e cultura são fundamentais na formação da criança. Para os projetos especiais foi feito parcerias com a rede museológica do Circuito Cultural Praça da Liberdade.

No ano de 2005, foi instituída uma Comissão para Estudo Técnico da Educação Infantil, composta por cinco pessoas: os arquitetos Marcelo Amorim, Silva Lamas, Flávia Julião, um professor de História do município, responsável pela rede física. No ano de 2006, a Gerência da Educação Infantil passou a estabelecer uma parceria internacional com a cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália, com o projeto: "Infância/Infância: a cooperação Itália e Brasil na Educação Infantil. Todos os projetos desse

programa, na parceria com a Itália, foram desenvolvidos com ações piloto voltadas para três cidades localizadas na Itália, em Moçambique e no Brasil. Nove instituições museológicas da cidade participaram desse projeto. A parceria com a Itália foi direcionada à regional do Barreiro. Tivemos também uma parceria com a França, para a regional Oeste. Para essa parceria, a Rede Internacional de Cidade Educadora teve um importante papel no diálogo cultural.

Para melhor conhecimento da parceria da Rede Internacional das Cidades Educadoras, realizei, no dia 12 de dezembro de 2014, uma entrevista com Sr. Rodrigo de Oliveira Perpétuo, Secretário-Adjunto da Secretaria de Relações Internacionais e coordenador da Rede Brasileira das Cidades Educadoras.

Rodrigo Perpétuo é mestre em relações internacionais pela PUC-Minas e também professor de Política Internacional Contemporânea nas Faculdades IBMEC. Atualmente responde pela chefia da Assessoria de Relações Internacionais do Governo de Minas Gerais.

Entrevistadora: O que é a Associação Internacional das Cidades Educadoras AICE e como ela chegou à Belo Horizonte?

Entrevistado: A AICE é um movimento que surgiu na década de 90, com o propósito de difundir tanto a educação formal como a educação para além da escola, sendo isso, um fator decisivo para o desenvolvimento das cidades. A AICE é uma associação das cidades educadoras com sede na cidade de Barcelona, e que em seu Congresso Fundacional escreveu uma carta de princípios para nortear o ideário das cidades educadoras. A ideia da cidade educadora é a de que a convivência em todos os espaços urbanos é uma experiência educadora. Em sua carta de princípios, a AICE dialoga com as políticas de educação escolar e a valorização dos seus profissionais. A importância da educação cívica como todo um componente de toda ação pública, a democracia enquanto princípio norteador das políticas públicas e a educação ao longo de toda vida. A visão de educação da AICE busca transcender a visão da educação do âmbito normal.

Em sua entrevista, Rodrigo Perpétuo disse que a cidade de Belo Horizonte se aproxima desse movimento primeiramente como uma vontade política. De certa maneira quando o nosso atual governador Fernando Pimentel foi secretário das finanças e planejamento e depois vice- prefeito da capital, ele veio impulsionando esse movimento pois já pensava em transformar o processo de política pública de educação do município.

Até aquele momento, o então prefeito, Fernando Pimentel já dava conta de que a Escola Plural, como proposta política educacional implementada no ano 1994, já estava esgotada. Então, no começo dos anos 2000, a ideia de um novo planejamento para a educação contemplava a ampliação da Educação Infantil e o Programa da Escola Integrada.

Entrevistadora: Quais os desafios para implementar o ideário da Cidade Educadora em Belo Horizonte? A AICE tem alguma ligação com as Universidades?

Entrevistado: É preciso trabalhar o conceito de Cidade Educadora de maneira mais assertiva e com mais unidade. Ainda não foi possível tirar totalmente esse assunto de dentro da Secretaria de Educação e tratá-lo como assunto político. Quando o Programa da Escola Integrada começou, havia um representante de cada Secretaria de governo indicado para ajudar a construir o Fórum de Discussão da Cidade Educadora. Porém esse fórum não foi instituído, talvez devido à urgência de assuntos próprios de cada secretaria de governo.

Infelizmente, as pessoas não têm tempo para apostar na mudança do paradigma conceitual da cidade educadora. Os professores precisam compreender que o processo de educação não se limita à sala de aula. A formação do professor ainda é tradicionalista e conservadora. Temos o mesmo modelo de escola de 200 anos atrás. O estilo de educação ainda é de autoridade. O professor precisa compreender a cidade como espaço de formação, mas esse processo é longo e necessita de investimento como também na valorização dos profissionais.

A AICE não tem vínculo direto com as universidades. O vínculo da AICE é com as Secretarias de Governo dos municípios, porém efetivamente o vínculo se dá a partir do Programa da Escola Integrada.

Entrevistadora: Quais as perspectivas para o ideário da cidade Educadora de Belo Horizonte?

Entrevistado: Durante os anos de 2004 a 2011, Belo Horizonte ancorou o conceito de cidade Educadora ao coordenar a Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Iniciamos com apenas duas cidades e entregamos para a nova coordenação um número de vinte cidades participantes da rede. O conceito de cidade educadora não é uma ação concreta, mas é capaz de mudar a forma de pensar a educação e o mundo. Faz-se necessário apostar nas relações internacionais enquanto uma política pública potenciadora de novo paradigma educacional.

De forma prospectiva eu não sei qual o tratamento o nosso governo vai dar à questão da cooperação internacional. Quanto à educação, o governador dá a pista: vai expandir a Educação Infantil.

Vai depender das condições políticas e das possibilidades de apostar nas relações internacionais como área de relação estratégica.

Por fim, R. afirma que continua como ponto focal da AICE o município de Belo Horizonte, mas confessa, atualmente, um pouco desanimado pelo pouco investimento com as possibilidades de planos mais ousadas para a proposta da Cidade Educadora. Ele afirma também que a AICE sente falta do protagonismo de Belo Horizonte. Gostaria de destacar que o trabalho de desenvolvimento da Educação Infantil envolveu o acordo de cooperação com a Itália e a França, enquanto se desenvolvia uma política de Educação Infantil.

As relações da AICE com o Brasil iniciaram-se no ano de 1998, quando o Comitê Executivo da Associação Internacional de Cidades Educadoras estabeleceu relações com a cidade de Porto Alegre visando à criação da Rede Brasileira de Cidades Educadoras. No ano de 2000, em evento realizado na cidade de Lisboa, foi

criada a Rede Territorial Brasileira de Cidades Educadoras, tendo Porto Alegre sido eleita para assumir a coordenação, ficando à frente até o ano de 2004.

Em novembro desse mesmo ano, durante o VIII Congresso Internacional de Cidades Educadoras, ficou acordado que, a partir do ano de 2006, Belo Horizonte passaria a assumir o compromisso e a responsabilidade da coordenação da Rede Territorial Brasileira das Cidades Educadoras. Portanto, já no ano de 2006, o então prefeito de Belo Horizonte, Fernando Pimentel, assumiu o desafio de fazer de Belo Horizonte uma cidade educadora, tendo como prioridade a construção de uma cidade educadora com a concepção de uma sociedade inclusiva frente aos princípios da Carta das Cidades Educadoras.

No ano de 2008, Belo Horizonte participou do X Congresso Internacional de Cidades Educadoras, no período de 24 a 26 de abril, no Palácio de Convenções do Anhembi, em São Paulo. Nessa oportunidade, Belo Horizonte conquistou o título: “BH-Cidade Educadora”, com o Projeto Político Pedagógico “Escola Integrada: Novos Tempos, Lugares e Modos de Aprender a Cidade”. Com a conquista do referido título, Belo Horizonte passou a compor a Rede Internacional das Cidades Educadoras e a assumir os princípios e desafios propostos na Carta da AICE.

3.2.1 O Programa Escola Integrada - PEI

O Programa Escola Integrada-PEI vai de encontro ao ideário da Cidade Educadora enquanto uma política pública da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Nesse sentido, faz-se necessário interrogá-lo para situá-lo no contexto contemporâneo da cidade de Belo Horizonte, a partir do momento em que o programa passou a ter a marca da cidade como uma sala de aula, mesmo com todos seus limites e possibilidades.

Buscando uma melhor compreensão dos limites e possibilidades do PEI, levantam-se as questões: 1) O que é o Programa da Escola Integrada-(PEI)? 2) Em que contexto social, político e econômico ele foi idealizado? 3) Que concepção de educação ele defende ao propor o diálogo com a cidade? 4) Em que sentido os equipamentos de lazer da cidade podem contribuir com o Programa, ampliando os saberes e práticas educativas, culturais, lúdicas e humanas? 5) Quais os limites e

as possibilidades do PEI para a experiência do entrelaçamento escola-museu-cidade?

1. O conceito do PEI é apresentado pelo site oficial da PMBH, como:

A Escola Integrada é uma política Municipal de Belo Horizonte, que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino Fundamental, nas escolas da Prefeitura. São nove horas diárias de atendimento a milhares de estudantes, que se apropriam, cada dia mais, dos equipamentos urbanos disponíveis, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar. Essas oportunidades, com apoio e a contribuição do ensino superior, empresas, organizações sociais, grupo comunitários e pessoas físicas. (<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/> acesso em 23/05/2016)

2. O PEI surgiu no contexto político do ano de 1994, na gestão do prefeito Patrus Ananias. O Programa surgiu como uma Política Municipal de Educação da Prefeitura a ser seguida no âmbito da Escola Plural, implantada como proposta política a partir de 1994. Segundo Miranda (2007), estava centrada em quatro grandes núcleos. O primeiro núcleo referia-se aos *eixos norteadores*. Esses eixos foram os princípios orientadores de todas as demais ações da Escola Plural. São eles:

- a) uma intervenção coletiva mais radical;
- b) a sensibilidade em relação à totalidade da formação humana;
- c) a escola como tempo de vivência cultural;
- d) a escola como espaço de produção cultural;
- e) as virtualidades educativas da materialidade da escola;
- f) a vivência de cada idade de formação sem interrupção;
- g) a socialização adequada a cada idade – ciclo de formação;
- h) uma nova identidade da escola, uma nova identidade do seu profissional.

O segundo núcleo envolveu a *reorganização dos tempos escolares*. Nessa nova lógica, a aprendizagem passou a ser o centro do processo educativo, cujo objetivo é a formação e a vivência sociocultural próprias de cada idade. A escola passou a organizar-se em três ciclos:

1º Ciclo (Infância) compreendendo alunos de seis a nove anos de idade;

2º Ciclo (Pré-Adolescência) compreendendo alunos de nove a doze anos de idade;

3º Ciclo (Adolescência) compreendendo alunos de doze a quatorze anos de idade.

O terceiro núcleo diz respeito aos *processos de formação plural*. Para esse terceiro núcleo, o grande desafio era colocar em prática uma nova modalidade de aprendizagem a qual envolvia a relação "aprender a aprender" com o "aprender a viver". O conhecimento passou a ser considerado global, tendo muitas dimensões a serem levadas em conta, como aprender participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. O quarto núcleo procurou resignificar a avaliação do processo ensino aprendizagem, passando de um modelo de avaliação quantitativo para o qualitativo.

O Programa Escola Integrada-PEI é uma oportunidade de aprendizagem para crianças e adolescentes se apropriarem dos diferentes espaços e tempos da cidade, como também dos equipamentos de lazer. Ela foi pensada como um "ideário" de totalidade, e para esse fim teve como meio a ampliação da jornada e das experiências educativas dos alunos, buscando a finalidade da formação humana. Dessa forma, reorganizou espaços e tempos escolares, passando a incluir a cidade como formadora e a contemplar os diferentes espaços, tornando-os educativos para poderem ser explorados como potenciais para a aprendizagem.

O símbolo do PEI apresenta a cidade como uma sala de aula. Dessa forma, ele carrega em si o conceito de Cidade Educadora, o qual busca trabalhar a ideia de que é preciso perceber a cidade, para além de suas tradicionais atividades econômicas, sociais e culturais. O PEI busca articular os conhecimentos escolares com as oportunidades que a cidade oferece, seja com os equipamentos de lazer disponíveis, ou os desafios frente aos problemas urbanos. Nesse sentido, proponho, aqui, mostrar de forma efetiva, como se deu o diálogo das escolas com os museus e o protagonismo das crianças.

A concepção de educação defendida pelo PEI está diretamente relacionada com os princípios defendidos pela Carta das Cidades Educadoras proposta pela AICE, ou seja: uma educação inclusiva, democrática contemplando todo tipo de diversidade.

A visão de educação da AICE busca transcender a visão da educação do âmbito normal trazendo um novo paradigma para a educação do século XXI.

A AICE destaca três grandes desafios para as cidades educadoras do século XXI. Primeiro, “investir” na educação de cada pessoa de maneira que seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como sua identidade, sua criatividade e responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir, na cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população à tecnologia da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.

Pensar a cidade como espaço de educação requer criar parcerias da Secretaria Municipal de Educação com outras instituições, e, assim, estabelecer uma rede de parceiros envolvidos no processo educativo, que possa acontecer na grande sala de aula. Sendo assim, o PEI possibilita a saída da escola, o “descolamento”, que imprime no processo educativo novos percursos e cenários, e, conseqüentemente, novos sujeitos de aprendizagem.

Assim, busca-se reconhecer o PEI, a partir do ano de 2006 - momento em que Belo Horizonte se associa à Rede Internacional das Cidades Educadoras - e passa a conceber a cidade com o ideário de “Cidade Educadora”.

É importante destacar que o PEI, também se abre para outras instituições, como as universidades e os espaços culturais e, nessa abertura, busca-se a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão que passa a ser uma realidade capaz de contribuir com o movimento de políticas públicas de integração social, educativa e cultural.

O PEI, como uma política pública da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, vem possibilitando a experiência do entrelaçamento escola-museu, ao promover a articulação de conhecimentos escolares com as oportunidades culturais oferecidas pela cidade em espaços de cultura, como os museus e outros equipamentos de lazer, como parques, praças e centros culturais.

Segundo dados do site da PMBH, até o ano de 2015, 173 Escolas Municipais já haviam aderido ao Programa, com aproximadamente 66 mil alunos beneficiados. Destaca-se aqui o Programa “BH para as crianças”, já mencionado, que oferece transporte aos alunos e professores para visitarem museus, teatros, cinemas, fábricas, galerias de artes, emissoras de rádio, TV, jornais, parques, entre outros espaços culturais da cidade. A junção desse programa com o PEI possibilita ampliar os horizontes de formação dos alunos ao experimentar a cidade como espaço de formação de identidades, saberes e culturas.

A presente pesquisa, na área dos estudos do lazer, ao integrar as oportunidades de educação, cultura e lazer disponíveis na cidade, com as atividades do PEI, vê nessa oportunidade como as crianças as experiências como protagonistas de suas ações.

Pelos novos percursos, as crianças desenvolvem, de maneira prática, os cinco sentidos humanos: ver, ouvir, cheirar, sentir e experimentar a cidade onde mora, para desenvolver o sentido maior que é o sentido da vida humana.

3.2.2 O Projeto Educando a Cidade para Educar

O Projeto Educando a Cidade para Educar²¹ teve seus primeiros passos no ano de 2012, quando foi sancionada a Lei 12.602/12²², que instituiu a Semana Nacional da Educação Infantil, a ser celebrada anualmente na semana do dia 25 de agosto. Nessa data, comemora-se o dia Nacional da Educação Infantil, em homenagem à Dra. Zilda Arns, médica, pediatra e sanitarista, fundadora e coordenadora internacional da Pastoral da Criança, morta em Porto Príncipe, vítima do terremoto, em 12 de janeiro de 2010.

O referido projeto, de autoria das coordenadoras pedagógicas da Gerência da Educação Infantil, Mayrce Terezinha Silva Freitas e Viviane de Cássia Maia

²¹ Dados registrados a partir do projeto de autoria da Gerência da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil da PMBH. O referido projeto foi aprovado para o Primeiro Encontro Latino Americano AICE – em Rosário, Argentina – setembro de 2013.

²² Lei sancionada no dia 03 de abril de 2012 pela Presidenta da República Dilma Rousseff.

Trindade²³, nasceu com o propósito de pensar o projeto de Belo Horizonte como Cidade Educadora para crianças de 0 a 5 anos de idade. Partindo do princípio de que a cidade de Belo Horizonte é signatária da Carta das Cidades Educadoras, as autoras entendem que “[...] quando uma cidade é declarada por seus gestores como educadora, espera-se que ela possa ser identificada como espaço para educar.” (2015, s/p). Nesse sentido, é importante a cidade redimensionar seu papel educador.

As primeiras reflexões dos profissionais da educação infantil que despertaram o desejo de ampliar o debate sobre as atividades desenvolvidas com as crianças da educação infantil foram as experiências isoladas de alguns professores ou direção de creches ou Umeis sobre os enfrentamentos dos limites e possibilidades de levar as crianças de 0 a 5 anos para os espaços culturais da cidade. Com essas reflexões, houve uma expansão das experiências de imersão cultural para crianças de 0 a 5 anos foram surgindo ações periódicas que vem favorecendo para a ampliação do debate.

Assim nasceu o Projeto Educando a Cidade Para Educar, no ano de 2013, por meio de articulações com diferentes instâncias da SMED, Secretarias Municipais que atendem à primeira infância, Universidades, Fundação Municipal de Cultura, Projeto Educa, dentre outros. A Gerência da Educação Infantil estabeleceu interlocuções com as coordenadoras Mabel Faleiro e Santuza Bagno, do Educativo do Memorial Minas Gerais Vale, Naila Mourthé, do Museu de Artes e Ofícios, e Cláudia Guerra, do Centro de Arte Popular da Cemig.

Segundo Freitas e Trindade (2013), são objetivos do Projeto Educando a Cidade para Educar:

Sensibilizar a comunidade escolar para fruição nos/dos espaços públicos da cidade. Formar os professores da Educação Infantil para mediação cultural e política. Promover a interação das famílias com a escola. Promover a interação das famílias com a cidade. Expandir o acesso das crianças da Educação Infantil aos espaços públicos. Sensibilizar os gestores culturais

²³ Atualmente, Viviane Trindade atua no Núcleo de Relações Étnico-Raciais, na Gerência da Política de Formação (GCPF/SMED).

para a abertura dos espaços para as crianças de 0 a 6 anos. Educar a cidade para que ela se torne educadora. (FREITAS; TRINDADE, 2013, p.2)

A presente pesquisa sobre as crianças no museu, suas experiências de educação, cultura e lazer no Circuito cultural Praça da Liberdade corrobora com todo o trabalho desenvolvido pela Gerencia da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, e traz a voz viva da criança no estudo etnográfico. A partir da observação participante foi possível identificar as diferentes linguagens acionadas pelas crianças nos espaços dos museus. Foi possível também estabelecer os sentidos e significados que elas atribuem às linguagens das experiências vividas nesses espaços culturais.

Interessante perceber que, em meio às questões instigantes sobre o que significava para as crianças ir ao museu - se era a passeio, por estudo, diversão, jogo, cultura, ou lazer - elas manifestaram, em sua grande maioria, que era um pouco de tudo isso. Segundo Machado (2010, p.19), em pesquisa realizada com crianças, concebe o desenvolvimento da criança a partir da visão gestalista, “uma via que revela uma concepção dinâmica em que o movimento modifica seu próprio movimento”. Nessa concepção, a vida e o desenvolvimento infantil da criança “é como a experiência de uma primeira organização de dados; desenvolver amadurecer, crescer é revelar capacidade de reorganização desses dados iniciais” (MACHADO, 2010, p.18)

3.3 A pesquisa em diálogo com a SMED e os Museus

Esta pesquisa, desenvolvida em diálogo com a Gerência da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e com os dois museus do Circuito Cultural Praça da Liberdade, passou por processos de solicitação de autorização e aprovações. Como sugere Machado (2010), as pesquisas com crianças devem envolver o diálogo com diferentes instituições e devem passar por um processo cuidadoso de aprovação.

A primeira etapa da pesquisa foi o processo que envolveu a aprovação pelo Conselho de Ética e Pesquisa (COEP). A preocupação com as questões de autorização e da ética em pesquisa com crianças também foi considerada. Para

esse fim, foram solicitados os termos de consentimento livre e esclarecido bem como as autorizações de imagens.

Após a aprovação do COEP, o projeto passou pela aprovação junto à Gerência de Coordenação Pedagógica e de Formação e Gerência de Coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, tendo a aprovação das coordenadoras Mayrce Terezinha Silva Freitas e Viviane de Cássia Maia Trindade. O projeto passou também pela aprovação da Chefia de Gabinete da Gerência de Coordenação das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Raquel Parreira Reis Carvalho.

Para os espaços dos Museus, foram encaminhadas solicitações de autorização de pesquisa ao professor René Lommez Gomes, diretor Científico-Cultural do Espaço do Conhecimento UFMG e ao Gerente do Memorial Minas Gerais Vale, Wagner Tameirão, em cartas datadas do dia 06 de março de 2014. O mesmo procedimento de solicitação de autorização também foi feito à professora Débora D'Avila Reis, coordenadora de Ações Educativas do Espaço do Conhecimento UFMG, como também para Mabel de Melo Faleiro, coordenadora do Educativo do Memorial Minas Gerais Vale.

Para as instituições escolares selecionadas para o trabalho de campo, foram feitas as devidas solicitações de autorização às diretoras e demais responsáveis, obtendo de todas elas, retorno positivo para a realização da pesquisa. Entretanto, devido aos cuidados éticos no que se refere a divulgação dos nomes das escolas, optou-se por denominá-las com nomes fictícios a partir das nomes de flores ou árvores dos jardins da Praça da Liberdade, considerando o período da primavera, época de realização da pesquisa.

Após os trâmites legais para o processo de desenvolvimento da pesquisa, busquei conhecer a delimitação do campo, que se resumia aos dois museus escolhidos no Circuito Cultural Praça da Liberdade. Vale ressaltar, portanto, que o universo de possibilidades das escolas que participariam da pesquisa foi determinado pela agenda pré-definida de cada um dos Museus, para o segundo semestre de 2014.

Antes da definição das escolas protagonistas desse estudo, observei o movimento de outras crianças no Circuito Cultural Praça da Liberdade e nos museus selecionados para a pesquisa. Dessa forma pude perceber o intenso movimento de

crianças circulando pelo CCPL, sendo essas de diferentes regiões da cidade, redes de ensino e até mesmo crianças oriundas de cidades do interior de Minas Gerais. Entretanto, para a pesquisa de campo definiu-se por quatro escolas rede pública municipal, sendo duas da educação infantil e duas escolas do ensino fundamental, séries iniciais.

Partindo de uma análise macro e micro e de um olhar de fora e de longe, é possível apresentar uma proposta de cunho etnográfico, a qual Magnani (2012) denomina de um olhar de perto e de dentro. Nessa proposta etnográfica urbana, as relações e encontros entre pessoas com experiências, origens e visões diferentes, proporcionam a troca entre elas, que resulta em novas possibilidades. A mais rica cultura urbana é condição em que se dá o exercício da sociabilidade, pois essa, diferentemente da socialização, é uma condição humana.

Segundo Minayo (2001), a exploração do campo realiza-se com atividades que envolvem a seleção do espaço de pesquisa, o estabelecimento de critérios de amostragem e a definição das estratégias utilizadas em campo, além de requerer do pesquisador capacidade de interação com os atores sociais da pesquisa. Esses critérios definidos pelo autor foram determinantes para a seleção das escolas e dos museus.

O primeiro critério, a distância e proximidade das escolas em relação aos Museus, foi estabelecido na busca desse olhar de perto e do olhar do longe, ou seja, do olhar da periferia, com duas escolas da Regional Barreiro e duas da Regional Centro-Sul.

O segundo critério, ainda sobre perspectiva de Magnani (2012), foi selecionar uma escola que se configura como creche conveniada e uma Unidade de Educação Infantil, considerada modelo segundo parâmetros da própria Secretaria Municipal de Educação. Essa diferença se faz em vários aspectos. Entre a creche conveniada e a Unidade de Educação Infantil existem diferenças estruturais, arquitetônicas, de formação e contratação de professores e do contexto social.

O terceiro critério foi selecionar escolas de Educação Infantil que já tinham em sua agenda e na do museu a data definida para a visita ao museu. É importante considerar as escolas que levam as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e escolas das séries iniciais do ensino fundamental com crianças na faixa etária de 8 a 9 anos.

O que justifica a escolha da faixa etária é a necessidade de se identificar a efetividade do trabalho dos museus para recepção e interação com crianças nessas idades. Por exemplo, o Museu Minas Gerais- Vale tem um projeto com equipe que vem se qualificando para receber as crianças da Educação Infantil. Já o Espaço do Conhecimento UFMG se destaca na recepção das crianças do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, as Unidades da Educação Infantil e as Escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental foram escolhidas considerando-se a agenda, do museu, o diálogo com a SMED e o desenvolvimento da equipe do Educativo do Museu, além do trabalho com as diferentes linguagens para a recepção das crianças da Educação Infantil e séries iniciais.

Dessa forma, a segunda etapa do trabalho foi a definição do campo da pesquisa identificado na Tab.1, onde selecionei os seguintes recortes: a definição das escolas, o número de crianças a serem observadas antes, durante e após conhecerem os museus, a identificação do gênero e da faixa etária.

TABELA 1
ESCOLAS PROTAGONISTAS PESQUISADAS EM 2014

Escolas* Protagonistas da Pesquisa	Crianças	Meninos	Meninas	Idade
Creche Comunitária Lírio branco	22	11	11	4-5
UMEI: Unidade Municipal Lírio Amarelo	20	11	09	4-5
Escola de Ensino Fundamental I - Ipê Rosa	25	13	12	8-9
Escola de Ensino Fundamental I - Ipê Roxo	23	12	11	8-9
Total	90	47	43	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Nota: * Seguindo um procedimento ético, optou-se por dar nomes fictícios às escolas participantes da pesquisa. A escolha do nome das flores teve como referência o período da primavera, no qual a pesquisa foi realizada.

QUADRO 1

RELAÇÃO DOS MUSEUS PESQUISADOS

Nome do Museu	Conteúdo Museológico	Conteúdo Observado
Memorial Minas Gerais Vale	História/Cultura/Educação/ Estética/ Diversidade cultural	História de Belo Horizonte, Fazendas Mineiras/Vilas e Arraiais mineiros (séculos XVIII e XIX) cavernas/ teatro colonial espaços e tempos mediados pelos educadores do museu
Espaço do Conhecimento UFMG	História/Ciência/Cultura/Educação Diversidade Cultural	Cosmogonias/cosmologia Filme ABC das Estrelas O jogo dos espelhos: <i>Alef</i>

Fonte: Dados da pesquisa: 2º semestre de 2014.

No quadro 1, apresento os museus selecionados para o diálogo com as crianças das escolas selecionadas. Na relação dos museus apresentada, cada museu é identificado nominalmente sendo destacado o seu conteúdo museológico, identidade, na sua diversidade cultural e o conteúdo observado pelas crianças.

Todas as observações têm como referências temporais o antes, durante e depois das crianças conhecerem os museus. As linguagens expressas pelas crianças, nos diferentes espaços e tempos do antes, durante e depois, foram consideradas a partir do protagonismo das crianças.

3.4 Diálogos de Formação: Fóruns e Colóquios

Freitas e Trindade (2013), idealizadoras do “Projeto Educando a Cidade para Educar” consideram que sempre houve iniciativas de alguns professores ou escolas no sentido de levar crianças da educação infantil aos museus ou outros espaços culturais ou de lazer da cidade. Porém, essas experiências eram seguidas de queixas à coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação sobre o enfrentamento de muitas limitações, como: a organização dos espaços, as regras rígidas, as dificuldades de lidar com crianças de forma que pudessem ser atendidas

e circular com mais autonomia nos espaços culturais, gestores de espaços culturais que não aceitavam fazer agendamento para as crianças da educação infantil.

Todas essas queixas reforçam a visão adultocêntrica dos espaços culturais e, sobretudo, do Circuito Cultural Praça da Liberdade, que, até então, não tinha um planejamento voltado para o atendimento de crianças pequenas e nem de um nível educativo que se preocupasse com esse público. Por outro lado, havia pouca adequação dos espaços culturais para receber crianças pelo fato de não existir banheiros com fraldário, entre outras adaptações. Diante dessa realidade, Freitas e Trindade (2013) apontam:

Os professores solicitavam diálogos com os gestores dos espaços para que juntos pudessem pensar em alternativas. Diante disso, percebeu-se também que havia uma distância entre os propósitos educativos mais amplos aos quais a cidade estava destinada, ou seja, de Cidade Educadora, e o que de fato era oferecido, especificamente para as crianças da educação infantil. (FREITAS; TRINDADE, 2013, p.5).

Considerando o cenário acima descrito, o “Projeto Educando a Cidade para Educar”, tendo como um de seus objetivos sensibilizar os gestores culturais para a abertura dos espaços para as crianças de 0 a 6 anos, passou a estabelecer os eventos contemplando um espaço com fóruns e colóquios que acontecem anualmente para avaliar as experiências de imersão cultural das crianças na cidade de Belo Horizonte. Nesses fóruns, acontecem interlocuções com gestores dos espaços culturais, professores da rede municipal de educação infantil e técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Desde 2013, estes eventos têm auxiliado a equipe de Coordenação da Educação Infantil SMED - a avaliar as experiências de circulação das crianças pelos espaços culturais da cidade. Segundo Freitas e Trindade (2013), o objetivo desses diálogos de formação é expandir as ações e realizá-las com qualidade e profundidade, tendo em vista as peculiaridades das crianças. Até a presente data, já foram realizados três colóquios, que mostram o movimento do processo de formação de educadores da educação infantil.

Figura 13: Logotipo - Projeto Educação Infantil em Movimento.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SMED

O primeiro colóquio realizado no segundo semestre de 2013, contou com a presença da professora de arte da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Marília Ávila, que refletiu com os educadores das Umeis sobre a organização do processo de imersão cultural das crianças, as diferentes linguagens a serem exploradas nos espaços culturais.

O segundo, no ano de 2014, contou com a presença das gestoras Mabel Faleiro e Santuza Bagno, do Memorial Minas Gerais - Vale, e Naila Mourthé, do Museu Artes e Ofícios, e Cláudia Guerra, do Centro Arte Popular – Cemig. As interlocuções sobre as experiências das crianças nos espaços dos museus foram bastante significativas nos relatos apresentados.

O terceiro, ocorrido no dia 05 de novembro de 2015, contou com a presença do professor José Alfredo de Oliveira Debortoli, que falou sobre o desafio de ampliação das experiências das crianças com/na cidade e a necessidade de ampliar as ações de formação do professor em parceria com os educativos dos espaços que as recebem. Ao falar sobre a preparação para as experiências das crianças no museu, Debortoli alertou para os excessos de cuidados ordenados pelo planejamento do professor a ponto de coagir as crianças a somente cumprirem um protocolo pré-estabelecido de visitas culturais. O colóquio também foi marcado pela presença da educadora Juliana Prochnow, que coordenou, no ano de 2014, o educativo do Espaço do Conhecimento UFMG, no qual realizei a pesquisa. Juliana apresentou sua tese de mestrado FaE/UFMG-2013, que tem como título: “Acontecimentos nas brincadeiras de rua: encontro, movimento, experimentações”.

Frente a todo esse processo de uma ação conjunta no sentido da formação dos educadores, estabelecendo interlocuções com os gestores dos espaços culturais, Freitas e Trindade (2013) assinalam os avanços e as conquistas, dando os destaques para:

Os educativos dos espaços dos culturais têm equipes de educadores se especializando no atendimento à criança. Ampliação das agendas ao longo do ano para as crianças das instituições de educação infantil e conseqüente crescimento da circulação desse público pela cidade. A criança tem conquistado seu direito de voz e interlocutores interessados em suas demandas. As universidades têm-se interessado em fomentar o projeto de uma cidade que perceba a criança e a inclua na sua dinâmica. Os educadores dos museus, centros culturais, parques, escolas, entre outros, têm-se aproximado, construindo e trocando estratégias de mediação dos conhecimentos (nota-se que são mais criativos e adequados às crianças). A criança tem tido mais oportunidade de influenciar a cidade com sua cultura. As instituições educativas estão construindo seus conhecimentos em torno das experiências de imersão cultural pela cidade, a partir da interlocução com a criança. (FREITAS; TRINDADE, 2013, s/p).

Fazendo uma análise sobre os avanços e conquistas alcançados pelo Projeto Educando a Cidade para Educar, pode-se perceber uma mudança na forma de pensar a educação entrelaçada com a cultura e o lazer da Infância em Belo Horizonte. Vários fatores vêm contribuindo com esse processo, e o diálogo já vem se estabelecendo, trazendo a consciência para uma maior sensibilidade no que se refere à abertura de espaços culturais da cidade. O que se destaca nesse processo é a oportunidade para as crianças da educação infantil da rede municipal de ensino ampliarem sua visão de aprendizagem, cultura, cidade e de mundo.

4 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE INSPIRADA NA ANTROPOLOGIA URBANA EM MAGNANI

Nesta seção 4, apresento as categorias de análise da observação participante inspirada na antropologia urbana de Magnani (1998), fazendo uma aproximação com a “lógica do pedaço”, sendo aqui, esse “pedaço” compreendido como o entrelaçamento da escola, museu e cidade. É nesse espaço-tempo entrelaçado que as crianças expressam linguagens e o protagonismo infantil, revelando os sentidos das suas experiências no referido entrelaçamento.

4.1 A antropologia urbana em Magnani: uma aproximação da “lógica do pedaço”

Para Magnani (1998), a Antropologia até os anos de 1970, esteve fiel a sua tarefa tradicional que era o estudo dos grupos humanos como os índios, negros, camponeses, favelados, etc. Após a década de 70, com o surgimento de uma nova estrutura acadêmico institucional que possibilitou um maior acesso de fomento à pesquisa, abriu-se um espaço para os estudos de caráter antropológico sobre a realidade dos grandes centros urbanos, permitindo conhecer de perto esses atores sociais.

A partir da década de 70, o tema os estudos do lazer começou a despertar interesses. Porém era preciso argumentar em favor da sua pertinência, pois o mesmo era considerado irrelevante enquanto tema de pesquisa. Havia também uma questão de fundo da origem do lazer que, numa visão mais tradicional ele só pode ser pensado como contraponto ao trabalho, conceito esse, vinculado ao contexto da Revolução Industrial, que traz a dicotomia entre o tempo de trabalho e o tempo livre ou liberado, sendo esse último, preenchido por um conjunto de ocupações que proporcionam prazer.

Magnani (1988) em suas pesquisas, realizadas no Núcleo de Antropologia Urbana-NAU da USP, sem negar o lazer da dicotomia, na lógica do capital, preferiu pesquisá-lo procurando dar ênfase à uma lógica do “outro”, da modalidade de lazer simples e tradicional na metrópole onde os usos do tempo livre nos finais de semana

de comunidades de bairros da periferia incluem, festas de batizado, circos, aniversários e casamentos, quermesses, comemorações e rituais religiosos.

Quando se trata de pesquisa do lazer na metrópole, nos deparamos com a relação cidade e o perigo das ruas da cidade. Para Magnani (1998), apesar dos perigos encontrados na cidade é nela que, preferencialmente, ocorrem as relações de encontros entre pessoas com experiências, origens e visões diferentes, e dessa troca de experiência a cultura urbana se torna cada vez mais rica.

Magnani (1998), baseando-se em estudos de antropólogos brasileiros, explicita que existem dois domínios de espaços por parte da população dos centros urbanos onde ocorrem as relações. O domínio da “casa” onde se estabelecem as relações familiares, as quais se resumem nas relações de sangue e de segurança, e o domínio da “rua”, nos centros urbanos, onde se estabelece o domínio do público, onde ocorrem as experiências, as oportunidades e também o perigo.

Considerando a dicotomia na relação da população urbana com os dois espaços de domínios, Magnani (1998) introduz em suas pesquisas na metrópole o termo “pedaço”, que nas palavras do autor, significa:

[...] um espaço intermediário entre a casa e a rua. É quando de um lado a casa se abre para fora e, de outro, a rua se torna mais acolhedora: do encontro de interseção entre ambos é que surge o pedaço, vocábulo usual na linguagem comum, mas que pode ser tratado como uma noção mais geral, uma categoria que também designa relações, regras normas. É nesse espaço intermediário entre a casa e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais individualizadas impostas pela sociedade. (MAGNANI, 1998, p.116-177).

Na pesquisa, a aproximação o “pedaço” formulada por Magnani (1998), se relaciona com o espaço intermediário entre escola, museu e cidade. Esse espaço intermediário que estabelece o entrelaçamento entre os domínios da escola, museu e a cidade torna-se mais representativo no Circuito Cultural Praça da Liberdade.

4.2 As categorias de análise da pesquisa

As categorias de análise selecionadas para o estudo envolvem a leitura sobre as experiências das crianças nos diferentes espaços e tempos da pesquisa de

observação participante. Essas categorias conduzem a uma aproximação dos sentidos dado pelas crianças, às suas experiências, nas diferentes temporalidades e espacialidades entrelaçadas, da escola, museu e cidade em experiências com os sentidos do corpo, a qual Machado (2010, p. 23), em suas pesquisas com crianças, considera: “numa nova linguagem”, que revela “as relações criança-corpo, criança-outro, criança-espço, criança-tempo, criança-linguagem, criança-cultura.”

No momento da observação participante com o foco no “entrelaçamento” foram três as categorias de análise, as quais são apresentadas e descritas no quadro abaixo.

QUADRO 2

DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS
Temporalidades	Entrelaçamento dos <i>tempos</i> da escola, museus, Circuito Cultural da Praça da Liberdade e a cidade de Belo Horizonte.
Espacialidades	Entrelaçamento dos <i>espaços</i> da escola, museus, Circuito Cultural da Praça da Liberdade e a cidade de Belo Horizonte.
Experiências e linguagens: o protagonismo da criança no entrelaçamento das temporalidades e espacialidades do Circuito Cultural Praça da Liberdade.	Experiências e linguagens da criança no contexto da cultura lúdica. Sistemas simbólicos ou as linguagens do movimento corporal, musical, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, da natureza e sociedade expressas na fala, ação e na representação das crianças.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Buscando desenvolver um olhar atento para o espaço intermediário da escola, museu e cidade com as categorias temporalidade, espacialidade e experiências e linguagens do protagonismo das crianças, faz-se necessário escutar a relação criança-espço-tempo na sua singularidade criadora. Nesse sentido, não podemos desconsiderar que a criança é polifórmica e onírica. O polimorfismo da criança

significa a sua capacidade de realizar, ao mesmo tempo, muitas ações. Segundo Machado (2010, p.86), “a criança possui grande capacidade para a transformação e para a revisão (não intelectualista) do que fez anteriormente”. A capacidade onírica encontra-se no pensamento da criança ao escutar os contos de fadas ou fábulas.

Para a análise das experiências e linguagens do protagonismo das crianças a partir das temporalidades e espacialidades da escola, museu e cidade, considera-se que essas experiências não se dão de forma isolada. Esses fatos são, presencialmente marcados pela dimensão de um tempo que se desdobra em várias ações, as quais se conectam com as dimensões da triangulação da linguagem de Montaigne, Foucault e Larrosa, vistas na seção 1.

As três dimensões do Ser-Saber na relação com a educação proposta por Foucault na fig.3 da seção 1, ocorrem no domínio de construção de conhecimento a partir dos saberes dos conteúdos escolares; das relações do ser com os poderes institucionais instituídos, à relação do ser consigo mesmo, que se faz na construção do conhecimento do ser e a conquista de sua autonomia.

4.2.1 Temporalidades

Segundo Kohan (2007), a infância não é apenas uma questão cronológica, ela é uma condição da experiência. Para entendê-la como condição da experiência na dimensão do tempo, retoma-se aqui a visão da palavra “tempo” trazida da Grécia Clássica, a qual tinha diferentes concepções, sentidos e denominações, como: *Chrónos*, *Kairós* e *Aión*.

O tempo do *Chrónos* designa a continuidade de um tempo sucessivo. Nessa visão, o tempo é a soma do passado, do presente e do futuro. O tempo presente encontra-se no limite de um tempo que já passou e o do futuro, de um tempo que ainda virá. O tempo de *Kairós* designa “medida”, “proporção”. Esse significado, visto numa relação com o tempo, era considerado como uma temporada, um momento de oportunidade. Já a palavra *Aións* designa uma intensidade do tempo na vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva (LIDDELL; SCOTT, 1966, p. 45 *apud* KHOAN, 2007, p.86).

O tempo de *Aións* nos traz o sentido de um tempo de intensidade vivido nas experiências das crianças, no entrelaçamento, escola, museu e cidade. Para uma melhor compreensão das intensidades do tempo, Kohan (2007) apresenta o fragmento 52 de Heráclito que retoma o sentido de *Aións* da palavra temporal e o relaciona ao poder e à infância. Assim ele diz:

Aións é uma criança que brinca (literalmente criançando), seu reino é o de uma criança. Há uma dupla relação afirmada: tempo-infância (aións-país) e poder-infância (basileie-país). Esse fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz. Se um lógica temporal segue os números, outra brinca com os números. (KOHAN, 2007 p. 86).

A visão temporal do fragmento 52 de Heráclito mostra que o tempo da criança não é apenas uma fase cronológica, mas uma fase de intensidade da vivência do tempo. Numa intensidade sem sucessão ou consecutividade de tempo, mas de intensidade da duração, com a força potencial de criação. Quando o tempo é filosoficamente pensado como *Aión*, a infância não é mais centralmente uma etapa evolutiva do adulto, mas um momento do ser em que seu estado criança permite-lhe uma vivência singular do mundo. A infância não é só a primeira etapa da vida humana, e somente isso. A infância é uma condição da experiência humana. A infância é um momento de ausência, do ser sem a linguagem que busca a linguagem - é o tempo de aquisição.

Para Agamben (2005), esse tempo de aquisição indica uma condição: infância é tanto ausência quanto busca de linguagem; só um infante se constitui em sujeito da linguagem, e é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura. O ser humano é o único animal que aprende a falar, e não poderia fazê-lo sem infância. A infância, considerada numa temporalidade racional, seria etapa da vida humana, a primeira. Mas, como convida Kohan (2007), se ampliarmos a noção de temporalidade, a infância "é uma condição da experiência".

Para analisar a categoria temporalidade, considera-se a dimensão do tempo definida pelos gregos na concepção de *Aión*. Nessa dimensão, tempo e criança, como

manifesta Heráclito no fragmento 52, nos trazem a ideia da criança que vive com intensidade suas experiências.

4.2.2 Espacialidades

Piaget e Inhelder (1993), ao considerar que a criança percebe o mundo pelos processos de assimilação, acomodação e adaptação, desenvolveram pesquisas com crianças, para compreender como as mesmas constroem as representações de espaço, tendo suas estruturas perceptivas ou sensório-motoras como ponto de partida em relação ao espaço.

As pesquisas de Piaget e Inhelder (1993) explicam como a criança, partindo da consciência do primeiro espaço, que é o corpo, começa, de forma gradativa, estabelecer uma relação do corpo com o espaço, construindo as relações topológicas, isto é, a relação com o espaço próximo, no qual ela vive e convive. Desse espaço de convivência, como, por exemplo, o espaço da casa, a criança vai estabelecendo relações projetivas, isto é, com o espaço que ela já projeta, como, por exemplo, a escola. Após o domínio e compreensão desses dois espaços, a criança já é capaz de estabelecer relações espaciais euclidianas, isto é, ela é capaz de conceber o espaço, pensá-lo na sua concepção do espaço da cidade. A espacialidade é um conceito que abarca as diversidades sobrepostas da percepção espacial desse conjunto de espaços percebidos. O que se tem são espaços, internos e externos, intelectuais, emocionais, subjetivos e objetivos, poéticos e expositivos.

Segundo Cavalcante (2008), a espacialidade se refere à compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. Nesse sentido, há na espacialidade uma prática social comum aos homens que vivem no mundo. O mundo é percebido de forma objetiva primeiramente pelo corpo que se coloca no espaço e se percebe enquanto razão. Na dimensão subjetiva, sentimentos e emoções passam por esse corpo possibilitando a construção do conhecimento e autoconhecimento nas diferentes espacialidades e temporalidades na vivência no mundo.

Hannah Arendt (2007) nos fala do *Amor Mundi*. Trata-se do mundo que se forma como tempo-espaço. Esse mundo se constitui a partir dos produtos das obras humanas: objetos, ferramentas, linguagens, saberes, instituições e toda a sorte dos artificialismos deixados como um legado material e simbólico. Para Arendt, a vida humana, ou *vita activa*, tem raízes permanentes num mundo dos homens ou das coisas feitas pelos homens. O mundo no qual vivemos não existiria sem a atividade humana, que se dá em conjunto numa ação humana única, que não pode ser imaginada fora da sociedade humana. Essa ação humana se dá em duas esferas: a esfera privada, que corresponde à existência da família, e a esfera pública, que é o lugar do cidadão.

A experiência humana com a esfera pública remonta ao pensamento grego que, em sua concepção original de pólis, considera que o homem é um animal político e social. O que distingue a esfera privada da esfera pública é que nela os homens viviam junto compartilhando necessidades humanas. Na esfera pública, exercitam-se a democracia do uso do espaço, os direitos e deveres, o respeito e a dignidade humana, bem como a conquista da liberdade de ser. Enfim, conquista-se a cidadania, essência do cidadão.

Para analisar a categoria da espacialidade consideram-se, por um lado, a evolução da compreensão e dominação do espaço a partir das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, construídas pelas crianças, segundo as pesquisas de Piaget e Inhelder. Por outro lado, considera-se a compreensão das duas concepções das esferas sociais apontadas por Arendt, como a esfera pública e a privada.

Exercer o olhar fenomenológico para a construção das espacialidades e temporalidades da criança significa perceber que a sua estrutura espaço-tempo é bastante diferente da do adulto. Não podemos esquecer que a criança mantém um contato polimorfo como o mundo, o qual significa, segundo Merleau-Ponty (1971 *apud* Machado 2010):

[...] que há, na criança, uma crença em uma quase pluralidade simultânea de imagens. Isto levaria, na linguagem adulta para definir o ponto de vista infantil, a uma noção de “tempo atemporal” e de não espacialidade. A experiência da criança é pré-objetiva, pré-lógica, e seu pensamento não é

“nem tético, nem categoria, mas polimorfo”. (MERLEAU-PONTY, 1971 *apud* MACHADO, 2010, p.58).

O espaço público do CCPL proporciona às crianças experiência de ceticismos, e aprendizagens éticas, como na linguagem de Montaigne. Essas linguagens possibilitam a conquista da liberdade. O espaço público também possibilita à criança construir o Ser consigo mesma na linguagem da triangulação dos domínios do pensamento de Foucault. Por fim, a espacialidade se complementa com a linguagem de Arendt (2006) sobre a esfera pública:

A esfera pública também é caracterizada por ser o espaço privilegiado da ação, exclusiva peculiaridade da política. A ação, por seu turno, eliminava qualquer coação ou violência nas relações entre os indivíduos, significando que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não pela força ou violência. [...]. É na esfera pública também, que há a formação do poder (bem como, o poder também pode formar um espaço público), esse que se baseia na participação de muitos em mútua cooperação almejando o entendimento recíproco. O poder não é sinônimo de opressão nem coerção, mas da aptidão humana para viver em conjunto. Tal qual o espaço público, o poder existe somente no momento em que os homens agem em conjunto. Dispersos, o poder dissipa-se, excluindo a esfera pública. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e existe somente enquanto o grupo se conserva unido. (ARENDRT, 2006, p.123).

A educação das crianças no entrelaçamento escola, museu e cidade, possibilita a apropriação e a construção da concepção de diferentes linguagens, como também, a formação das crianças para a vida adulta. Essa educação, nos espaços públicos das escolas, museus e CCPL, constitui o lugar privilegiado para a conquista da liberdade, do exercício político, que culmina com a cidadania, com a integração da educação, cultura e lazer e com o sentido da humanização.

Nesse espaço, que também é polimorfo, temporal e atemporal, as relações humanas geracionais e intergeracionais acontecem de forma a constituir um mosaico plural e singular para quem nele transita. Dessa forma, sugere Milton Santos (1985)

O espaço, considerado como um mosaico de elementos de diferentes eras, sintetiza, de um lado, a evolução da sociedade e explica, de outro lado, situações que se apresentam na atualidade. [...] a noção de espaço é assim inseparável da ideia de sistemas de tempo (SANTOS, 1985, pp. 21-22).

Nesse espaço e tempo polimorfo, o protagonismo das crianças se manifesta em linguagens nas quais as crianças se destacam como sujeitos construtores de ação

política e cultural. Seu pensamento onírico e polimorfo e sua linguagem polissêmica possibilitam o lazer e a permanente inventividade. O lazer torna-se criador e se expressa em linguagens protagonistas que conjuga a objetividade com o pensamento racional e a corporeidade, a subjetividade que envolve os sentimentos e as emoções.

4.2.3 O protagonismo das crianças e suas linguagens

O que significa protagonismo da criança? Como ele se enquadra na categoria da pesquisa? O termo protagonismo tem sua origem etimológica grega, *protagonistés*, que significa ator principal, aquele que numa cena ocupa o papel de comando da ação. Portanto, o protagonismo traz também a ideia de ação, como também abarca outros conceitos que envolvem participação, cidadania, responsabilidade social. O protagonismo é um conceito que apresenta um caráter polissêmico. O conceito polissêmico é de origem grega: *polysemos*. Ele vem da área da linguística e significa algo ou uma palavra que reúne vários significados.

O protagonismo é comumente compreendido num ator que ocupa a cena principal de uma peça teatral. Nessa pesquisa, o protagonismo constitui uma categoria de análise a partir da construção do debate sobre as crianças no entrelaçamento da escola, museu e cidade, diante das práticas sociais promovidas por instituições educativas e culturais.

Numa revisão bibliográfica sobre o protagonismo da criança próxima à Sociologia da Infância, a partir da década de 80, procurou-se renovar o debate sobre a infância, buscando escutar o seu ponto de vista e reconhecendo o seu protagonismo nos diferentes espaços sociais que ela venha a ocupar. Nessa pesquisa, elegemos o lugar da escola, museus e cidade, que se entrelaçam quando as crianças, com suas respectivas escolas, visitam os museus do CCPL.

Considera-se que a chegada dos estudos da Sociologia da infância no Brasil se deu na década de 90, com o intenso trabalho realizado por Manuel Sarmiento junto aos pesquisadores brasileiros. Destaca-se, nesse debate, o Projeto de Investigação sobre a Infância em Portugal (PIIP), coordenado por Sarmiento, e o Congresso

Internacional sobre os mundos culturais e sociais da infância, realizado na cidade de Braga, no mês de janeiro, do ano de 2000.

O entendimento sobre protagonismo infantil vem conquistando espaço, com intuito de questionar a modernidade, que configurou a norma social da infância. Segundo Sarmiento (2008), essa forma de configuração compreendeu uma administração simbólica da infância expressa pela criação de regras fundação de instituições e formulações de princípios e orientações.

Em toda a nossa existência de relações sociais, crianças sempre estiveram presentes no convívio das atividades com os adultos. Mas foi na Modernidade que se institucionalizou um conjunto de representações sociais e dispositivo de socialização para estabelecer controle e normas para as crianças.

Segundo Sarmiento (2012), as normas e controles são definidos pelo princípio da negatividade da infância, ou seja,

por um conjunto de interdições e prescrições que negam ação, capacidades ou poderes às crianças: elas não votam, não podem ser eleitas, não sabem e, por isso, têm de estudar; ela ao se casam, na pagam impostos, não trabalham, não tomam decisões relevante e não são puníveis. A modernidade instituiu a escola pública e de massa com as regras e prescrições que se encarregaram da educação das crianças desde a creche e pré-escolas. (SARMENTO, 2012, p.19).

No conceito de protagonismo, a infância é uma fase da vida humana em que a percepção do mundo é específica e, nesse sentido, viver a infância é experimentar o mundo não como um ser humano em incompletude, mas como o ser anterior à linguagem, às determinações sociais, à hierarquia dos valores culturais e sociais. Nas experiências das crianças, protagonismo e polissemia se interagem a partir do corpo:

Meu corpo é o lugar ou mais certamente a própria atualidade do fenômeno de expressão; nele, a experiência visual e a experiência auditiva, por exemplo, são pregnantes uma da outra, e seu valor expressivo fundamenta a unidade antepredicativa do mundo percebido e, por ela, a expressão verbal e a significação intelectual. Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e ele é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha compreensão. (MERLEAU-PONTY, 1971, p.241).

A criança tem o potencial de produzir sentidos inesperados, imaginados e fabulados para o mundo em que vive. É nessa potência fabuladora, imaginativa que a criança é sujeito e vive a multiplicidade das relações humanas. É como ser vivente na experiência do corpo que a criança está no mundo. É com seu pequeno corpo que a criança compreende o mundo.

É partir das relações na família e na escola, na cidade, no bairro, no museu, na igreja que a criança ensaia sentidos para mundo. Na brincadeira da palavra, no jogo da linguagem, a criança tem um potencial de filosofar, de criar perguntas e de perceber como alguém que faz perguntas.

A criança, no sentido dado por Kohan (2004), se sente propensa à pergunta, ao querer saber e à autonomia de reconhecer as relações entre as formas e conteúdos, entre o presente e o ausente, entre o que é conhecido e o que não é.

No museu ou na escola, a criança tem um desafio perceptivo complexo e objetivo. Ela tem que entender o mundo que se apresenta, e se posicionar nesse mundo. Esse sentido é ensaístico, múltiplo e mais próximo do ensaio como estrutura de pensamento e gênero.

O protagonismo infantil é possível justamente por esse "infantil" da criança, que se dá na flexibilidade de um pensar sem as determinações da linguagem. É um movimento, um ensaísmo, numa alternância entre o eu-criança e outro - o mundo. É um jogo em que se está no determinado espaço e tempo, mas se está também para além desse espaço temporal. Nesse jogo a criança produz uma fala de si e uma fala do mundo, reproduz um sentido do signo e tangencia esse sentido, desloca-se.

A criança, às vezes, parece se confundir com objeto e, ao mesmo tempo, tem uma percepção desse objeto, cultural e institucional, como outro, como fora dela. É nesse distanciamento e aproximação que o "devir-criança" tem sua especificidade: é maneira reflexiva de um ser que está em processo de aquisição de linguagem.

Na sua percepção estética e ética, a criança avança como ser pensante. Vislumbra como criança a beleza, os sentidos, o entendimento das coisas do mundo. Ela não hierarquiza o universo dos signos. Detalhes, arquiteturas, palavras, personagens,

móveis, vídeos, pessoas, ideias e lugares são percebidos como algo que chega para ela como novo, intenso, e deve ser sentido e amado antes de entendido.

Há na criança uma inflexão experimental de movimentos contrários e simultâneos, como quando diz que os professores são legais e tem professores que são exigentes. Percebe-se que ela entende a norma geral, mas se põe como alguém que está presente e percebe o mundo a sua volta, à sua maneira.

No Espaço do Conhecimento, por exemplo, as crianças, diante das imagens, das linguagens dos mitos, da cosmogonia e da cosmologia ou do conhecimento astronômico a criança expressam espontaneamente o que lhe vem à cabeça. Ela vive efetivamente a ludicidade que passa pela presença total do corpo, da mente e das emoções, que constitui a “máquina” da sua inventividade. No Memorial Minas Gerais Vale, as crianças se expressam com a linguagem corporal, usando instrumentos como lupa, lanterna, sobem no palco do teatro do século XVIII para cantar, falar e ser.

4.3 A pesquisa de observação participante nos diferentes espaços e tempos

No quadro 03, apresento a pesquisa da observação participante com suas características que se entrelaçam com as diferentes categorias da temporalidade, espacialidade que se intercalam nos períodos do antes, durante e depois das crianças vivenciarem suas experiências espaço Circuito Cultural Praça da Liberdade. As relações estabelecidas entre escola, museu e cidade, de forma dinâmica, se entrelaçam no espaço do Circuito Cultural proporcionando às crianças experiências inovadoras que são registradas no corpo e na memória.

Para o registro das experiências na categoria dos espaços e tempos entrelaçados, utilizou-se durante o período da observação participante, instrumentos e atividades pautadas para tempos e espaços diferentes. O material produzido foi registrado considerando as experiências das crianças vividas nas temporalidades e espacialidades dos tempos da observação.

O registro das experiências encontra-se na seção 5, apresentada após o quadro o quadro 3, que descreve as etapas da observação participante.

QUADRO 3

DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Tipo de observação	Local	Instrumentos / Atividades	Material produzido
Observação participante junto às crianças antes da ida ao Museu. (pré-visita aos museus)	Escolas Percurso da escola ao museu.	Entrevistas dialogadas com as crianças; Observação fotográfica e fílmica. Entrevista com professores. Entrevista com gestores. Dinâmica de produção textual e imagética com as crianças sobre o imaginário do museu. Observação do espaço e do tempo do cotidiano da escola.	Desenho e narrativas das crianças em linguagens diversas. Fotografias. Filmes. Relatório das entrevistas.
Observação participante durante a visita aos Museus junto às crianças.	Os Museus selecionados para a pesquisa O Circuito Cultural Praça da Liberdade.	Observação e acompanhamento compartilhado. Fotografias. Filmes. Observação das proposições dos educativos dos Museus. O Circuito Cultural como categoria do entrelaçamento.	Fotografias. Filmes. Relatório das interações e proposições observadas.
Observação participante junto às crianças depois a ida ao Museu.	Escolas SMED Memorial Minas Gerais Vale	Entrevistas dialogadas com as crianças. Diálogos informais com as professoras. Entrevista com gestores. Dinâmica de produção textual e imagética com as crianças sobre a memória do museu. Participação nos colóquios realizados pela SMED e nos diálogos de formação com os educadores do museu.	Desenhos e narrativas das crianças em linguagens diversas. Relatório das entrevistas. Relatórios para pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

5 AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS E SUAS LINGUAGENS

Nesta seção 5, apresento as experiências das crianças e a análise da observação participante, a partir dos diálogos mediados, fotografias, desenhos, produções escritas e cenas de alguns episódios coletados durante as três fases da observação. A análise tem como base o material produzido no entrelaçamento das categorias selecionadas: temporalidades, espacialidades e as linguagens do protagonismo da criança, observadas nos momentos da pré-visita, visita e pós-visita aos museus.

5.1 Experiências e linguagens: antes da visita aos museus

As experiências das crianças observadas no momento da pré-visita aos museus, contemplam o início da observação participante na qual estabeleci um contato direto com as mesmas, antes da visita aos museus. Ao desenvolver as observações e os diálogos, minha intenção foi saber como elas imaginavam o museu que seria visitado por elas, no dia seguinte.

A primeira observação participante antes da ida ao museu foi realizada no dia 18/09/2014 com as crianças da Escola de Educação Infantil Lírio Branco. Nesse dia procurei observar o cotidiano das crianças de 4-5 anos, nos diferentes espaços e tempos escolares: o tempo do brincar, tempo de estudar e tempo de alimentar. Já em contato com as crianças, propus uma roda de conversa sobre a visita ao museu que elas iriam realizar no dia seguinte.

Segundo o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.138) “a roda de conversa é um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias”. Diante dessa oportunidade da roda de conversa, procurei escutar as crianças cuidadosamente para compreender os entendimentos das mesmas sobre os conceitos temporais e espaciais, já construídos por elas. Assim, o diálogo se desenvolveu:

Pesquisadora: Olá turma, tudo bem, com vocês? Meu nome é Regina Leal, amanhã eu vou acompanhar vocês na visita já programada, onde vocês vão conhecer o Museu Minas Gerais Vale, no Circuito Cultural Praça da Liberdade.

Perguntei: “Quem já conhece esse museu?” A maior parte das crianças, respondeu: “eu!!!” levantando as mãos. A professora interveio dizendo: “não, não, vocês ainda não foram ao museu!” É a primeira vez que vocês vão ao museu!

Ao observar as respostas das crianças, percebi que a afirmação da professora, num dia anterior à visita ao museu, conseguiu transportá-las, no seu imaginário, para o espaço e tempo do museu. A dimensão temporal e espacial nessa faixa etária, ainda encontra-se em processo de construção, sendo essa noção de temporalidade, entre o “ontem, hoje e amanhã”, bastante confusa. Então perguntei para a turma:

Pesquisadora: Vocês gostariam de conhecer esse Museu?

A resposta veio em forma de um coro: simmm!!!

Pesquisadora: Então eu vou lançar um desafio para vocês. Eu trouxe papel e lápis de cor e vocês vão desenhar aqui para mim, como vocês imaginam o museu. Porém, antes de fazer o desenho, vocês vão fechar os olhos por um minuto e deixar chegar ao pensamento de vocês o que acham que vão encontrar no museu e tudo mais que vocês imaginarem do museu, ok?

Algumas crianças, quebrando o silêncio proposto começaram a expressar palavras como: “castelo”! brinquedos! “carros”!... Retomei a fala e pedi novamente que elas primeiramente imaginassem e logo em seguida poderiam fazer o desenho no papel.

A turma da Educação Infantil se sentiu desafiada e produziu diferentes imagens do museu, de forma espontânea. Meu objetivo nessa intervenção do desenho não foi fazer uma análise do desenho infantil, mas, sim, perceber o que a criança iria trazer do seu imaginário e expressar no papel sobre a ideia de conhecer o museu. Busquei perceber nas linguagens dos desenhos produzidas pelas crianças sobretudo, a noção de movimento.

Sair da escola para conhecer o museu sugere uma imaginação de deslocamento. Como imaginar esse movimento? Qual o significado da palavra imaginário? A palavra, imaginário, se aproxima da fantasia? Dos contos de fada das histórias infantis? Do pensamento criativo e protagonista das crianças?

Segundo a etimologia, a palavra imaginário vem do latim *imaginarĭus, a, um* 'que faz retratos; imaginário, fictício; falso'; formar imagem mental de algo derivado do *Imago*,

imagem, representação, que vem da mesma raiz imitar, copiar, fazer semelhante à imaginação.

O imaginário é responsável pela união das representações mentais feitas, definindo-se como espaço o qual se localiza a imaginação.

Para Durand, (2001) imaginário é definido como,

a ideia e as experiências do funcionamento concreto do pensamento comprovam que o psiquismo humano (mente não funciona apenas da percepção imediata e de um encadeamento racional de ideias, mas também, das imagens irracionais do sonho, da neurose ou da criação poética (DURAND, 2001. p.35)

O imaginar do museu no processo da pesquisa de observação participante com as crianças é estimular a imaginação das mesmas, no sentido de pensar ou fantasiar num lugar e tempo ainda não conhecido. É aproximar a criança do exercício do pensar e viver o imaginário e o real.

A experiência de imaginar o museu e a cidade como um lugar e tempo de longe, tornou-se para as crianças um jogo no exercício do pensar. Segundo Gallo (2003), o filósofo Deleuze nos fala da noção de deslocamento e nos transporta para seu prefixo “des”, que expressa uma negação da qualidade do termo primitivo. Já loco é um elemento que provém do latim “locus”, que significa lugar. O *deslocamento* é, portanto, a mudança de (algo ou alguém) de um lugar a outro, um distanciamento ou retirada. Para esses deslocamentos, Deleuze trabalha com o conceito de rizoma que vai ao encontro de espacialidades e mapeamentos.

Para as crianças, o momento de fechar os olhos e pensar sobre o museu era um momento da imaginação visual. E o pensamento delas, em forma de rizomas, se transportou para o museu. Elas se descolaram, em pensamento, da escola para o museu trazendo para os seus desenhos a noção do movimento.

O imaginário, registrado nos desenhos trouxe, também, a ideia de encontro com pessoas e espaços físicos concretos como uma casa, um castelo ou o próprio museu. O deslocamento como mudança de lugar ou de tempo, foi também percebido por elas como um passeio, uma novidade, um movimento.

Na fig. 14, no desenho da criança, observa-se alguns elementos que se identificam o deslocamento. A ideia de um carro, de um semáforo, a casa como um castelo,

constituem traços que simbolizam espaço e a relação entre as pessoas. Do que foi imaginado e retratado no papel, tem-se o registro da linguagem icônica protagonizada pela criança.

Figura 14: Representação “Imaginário do Museu”.



Fonte: Fac-símile do desenho de menino da Educação Infantil. Idade: 4 anos.

O desenho da criança retrata o que foi visto com os olhos e a mente. O museu é tudo isso: é encontro com o imaginário que se faz presente a partir das associações com os contos de fada das histórias infantis. O traço livre no papel sugere liberdade do corpo e do imaginário.

Figura 15: Representação “Imaginário do Museu”.



Fonte: Fac-símile do desenho de menina da Educação Infantil. Idade: 4 anos.

A fig. 15, produzida por uma menina, mostra que ela trouxe para o desenho a ideia de princesas, de edifícios e de crianças brincando e correndo. É a própria imagem da cultura lúdica infantil que se remete às brincadeiras, movimentação, criação e inventividade. O desenho também traz formas geométricas e ainda a simbolização de olhares. As pessoas desenhadas pela criança têm muitos olhos, “olhos abertos”. Seria o museu um lugar para se “ver alguma coisa?”

Para Merleau-Ponty (1990 *apud* MACHADO, 2010, p.64), “o desenho da criança é uma primeira maneira de estruturar as coisas. Ao desenhar, a criança pequena vive uma relação total e global com o objeto”.

Figura 16: Representação “Imaginário do Museu”.



Fonte: Fac-símile do desenho de menina da Educação Infantil. Idade: 4 anos.

Na fig. 16, a criança traz para o desenho a ideia de dois momentos divididos por um traço, onde sempre aparece a presença das crianças que se encontram abertas para estarem juntas em diferentes momentos.

Espaço e tempo passam pelo imaginário das crianças no momento da possibilidade de fechar os olhos e pensar no museu que a espera no dia seguinte, e é esperado por elas, pela equipe dos educadores do museu. Para as crianças, o entrelaçamento do imaginar e pensar se manifesta com a possibilidade de visitar o museu localizado no Circuito Cultura Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte, um lugar distante, que aos poucos, se aproxima do seu conhecimento pelo desejo de conhecer e experienciá-lo.

Figura 17: Representação “Imaginário do Museu”.



Fonte: Fac-símile do desenho de menina da Educação Infantil. Idade: 4 anos

Na fig. 17, a ideia do “encontro de crianças” se repete o que permite perceber que as crianças imaginaram o museu como um lugar de convivência, de encontros, de movimentos e brincadeiras, onde elas se encontram em torno da casa que representa o espaço do museu imaginado. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998),

[...] o movimento humano, portanto, é mais que um simples deslocamento do corpo no espaço, constitui-se em uma linguagem que permite às crianças sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p.15).

As crianças representaram a si mesmas e os colegas em um movimento corporal. Elas imaginaram como estariam lá, no museu, juntas, em várias direções, em vários

espaços. O movimento é uma linguagem destacada pelo RCNEI e está evidente nas representações das crianças. As crianças da educação infantil, ao utilizar a linguagem dos desenhos, retratam uma escrita que envolve a cultura lúdica através das artes visuais.

Figura 18: Representação “Imaginário do Museu”.



Fonte: Fac-símile do desenho de menino da Educação Infantil - Idade: 5 anos.

Na Fig. 18, a criança traz a ideia do museu retratada como um lugar hiperdimensionado e que está numa área externa, fora do espaço da criança e da escola, como talvez um lago ou um céu reforçado pelo uso forte do azul. Essa fantasia criada pela criança vai de encontro ao mundo criado, a partir dela mesma.

Figura 19: Representação “Imaginário do Museu”.

Figura 20: Representação “Imaginário do Museu”.



Fonte: Fac-símile dos desenhos de crianças da Educação Infantil I. Idades: 4 e 5 anos.

Nas Fig. 19 e 20, estabeleço uma relação entre as representações da mesma criança, trazidas para o desenho em dois momentos. O primeiro, sobre o “imaginário do museu” e, o segundo momento, sobre a “memória do museu”, logo após as observações e mediações feitas durante a visita ao museu.

Na primeira representação, a criança traz para o desenho um recorte do espaço em duas dimensões: o tempo e espaço vivido, localizado à esquerda, onde ela representa o que ela já conhece. Ao lado, à direita, ela identifica um espaço e tempo imaginado, mas desconhecido, portanto, não apresenta riqueza de detalhes.

Porém, na representação da criança, depois de visitar o museu, Memorial Minas Gerais Vale, ela representa com muito mais riqueza de detalhes o espaço conhecido, com a escadaria vermelha, o museu como castelo, a criança em movimento. A cor vermelha, presente na escada da entrada do Museu Minas Vale, permanece na memória da criança, que vivenciou a representação do conto de fada no Castelo do Rei Leopoldo e da Rainha Isabela, teatralizados pelos educadores do Memorial Minas Gerais Vale.

No desenho a criança expressa o espaço do museu, a partir de elementos isolados, que passam a funcionar como símbolos do museu. Ou seja, ela utilizou um esquema de representação metonímico, ou seja, um esquema de abstração próprio dos sistemas de linguagem. Essa criança viu e viveu. Foi estimulada com as cores, os objetos, o lugar, o momento, Tudo por si mesma, sem mediação de uma consciência adulta. Portanto, as experiências protagonistas das crianças foram vivenciadas, passando do imaginário para o real.

No primeiro momento da pesquisa, observei as linguagens do protagonismo infantil, trazidas pelas crianças em suas representações, em forma de desenho sobre o imaginário do museu. A pesquisa teve como intenção acompanhar as experiências das crianças não só nesse momento, mas em seu processo educativo que articula a cultura e o lazer. Nesse sentido, busca-se refletir sobre a experiência de educação para as crianças de forma integral ou essencial.

A experiência de educação integral teve seu início na Grécia Antiga com os gregos, que viam na formação integral, uma possibilidade de alcançar a verdadeira “*Areté*”, que significava a virtude que todos aspiravam, como também a coragem e a força, para enfrentar todas as adversidades.

Para Severino (2006), a filosofia grega do período socrático, parte dos ensinamentos de Sócrates, Platão e Aristóteles, quando nasce na Grécia por volta do século VI a.C, articula-se à uma pedagogia que é uma “*Paidéia*”, ou seja, o processo de educação ou uma proposta de construção da capacidade de conhecimento, a formação e a educação do indivíduo ao longo da sua existência.

A palavra *Paidéia*, de origem grega, é mais que um vocábulo, é toda uma conceituação que nos permite traçar os momentos iniciais do pensamento educacional grego. De acordo com Jaeger (2001), inicialmente, a palavra *Paideia* (de “*paídos*”- criança) significava simplesmente “criação de meninos”.

O significado da palavra *Paidéia* na língua latina, *educationis*, significa *educação*, e tem como sentido a ação de criar e se aplica tanto a animais como a plantas. Pode ser usado também no sentido de instrução e formação do espírito. Já o verbo “*paideúo*” significa criar, instruir, formar, e também se aplica a animais com o sentido de criar, formar.

Jaeger (2001) afirma que a palavra *Paidéia* surgiu, pela primeira vez, no século V a.C., e dá como registro mais antigo o passo 18 de Sete contra Tebas, de Ésquilo, onde, a seu ver, a palavra tem o mesmo sentido de *trophé* (criação). Na verdade, no início do século V, a palavra tinha o significado de "criação de meninos". Mas o próprio Jaeger assegura que a educação grega é melhor estudada, em suas origens, pela palavra *areté*.

O sentido da palavra Areté, segundo Jaeger (2001) significa a virtude que todos aspiram e que dá sentido à vida. Pensar a educação das crianças no contexto do século XXI, no par: experiência e sentido nos colocam frente aos desafios do pensamento dos filósofos Montaigne e Foucault.

5.2 Experiências e linguagens das crianças durante a visita os museus

O segundo tempo da observação participante realizou-se a partir do dia 19/09/2014, no espaço do Museu Memorial Minas Gerais Vale. Para as crianças, estar no espaço do museu de forma objetiva e subjetiva, possibilitou viver o real e o imaginário da experiência lúdica. O que elas observam no museu tem uma relação, com o imaginário, com a sua cultura lúdica, suas experiências familiares, escolares e o contexto sócio cultural. A experiência no museu possibilita o acesso às linguagens das espacialidades, temporalidades e o protagonismo da criança.

Relato aqui um exemplo desse protagonismo da linguagem numa visita de uma criança no Museu Memorial Minas Gerais Vale. Perguntei a um menino, na faixa etária de 8 anos: “você está gostando do museu?”, Ele me respondeu de forma expressiva: “**Este é o melhor dia da minha vida!**” (*grifo meu*); Fiquei pensando em suas palavras... “o que leva uma criança a sentir que esse dia (do aqui-agora no museu) é o melhor dia da vida dela?”

No diálogo abaixo destaco as crianças no espaço real do museu com mediação dos educadores da instituição. Esse momento mágico é também real para as crianças. Estar no museu e vivenciar um conto de fada no Castelo do Rei Leopoldo e da Rainha Isabela, conhecer um “castelo real” (o museu), esse fato aproxima a criança da fantasia, que se inicia na ficção, como no mundo literário e na realidade.

No castelo do rei, tudo é grande e muito colorido. A sala vermelha combina com a roupa do rei. O rei fala, de forma dialógica, sobre o que pode e o que não pode fazer no seu castelo. Assim, foram traçados “os combinados”, “as regras”, para visitar o Museu Memorial Minas Gerais Vale.

Então, reunidos na sala vermelha da Inconfidência Mineira, os educadores do Memorial, representando o Rei Leopoldo e a Rainha Isabela (donos do Castelo), juntamente com as crianças e com suas respectivas professoras, passam a apresentar o museu para as crianças. Nesse diálogo pude observar a participação das crianças com os educadores do museu no momento de uma recepção carinhosa, preparada pela equipe do educativo do museu.

Rei Leopoldo: Boa tarde, crianças! Então vocês vieram conhecer o meu Castelo?

Crianças: simmm!!!!

Educadora 1: Rainha Isabela: “E deixa eu te perguntar uma coisa Rei Leopoldo, será que agente pode conversar aqui no Memorial?”

Rei Leopoldo: (educador 2) “Pode conversar, mas só que tem que conversar baixo.

Educadora 1: “Por que, rei?”

Rei Leopoldo: Porque tem muita gente andando aqui no meu castelo. Vocês viram um monte de gente ai no caminho?”

Criança: [...] tavam andando devagarzinho.

Rei Leopoldo: “Ah, tavam andando devagarzinho? Devagarzinho pode!”

Rei Leopoldo: Vocês acham que pode tirar foto aqui no meu castelo?

Crianças: Não pode.

Rei Leopoldo: [...] Pode sim, mas no meu castelo tem pinturas muito antigas que se tirar foto com flash...vocês sabem o que é flash?

Criança: é o que corre rápido! (risos).

Rei Leopoldo: é esse ai é o Flash...mas tem outro tipo de flash que sai da câmera [...], o flash da câmera que é aquela luzona branca que sai da máquina, não pode usar aqui no meu castelo!”

As crianças respondem às perguntas com seu próprio repertório simbólico. No diálogo descrito acima, a criança refere-se ao personagem herói da série animada da televisão denominado, também, de Flash. O personagem Flash ele surge por causa da coincidência dos nomes. Mas também porque a assunto em diálogo era: “andar devagarzinho no castelo”.

A criança que citou o personagem Flash, como aquilo que é proibido no Museu, estabeleceu uma relação no contexto do que estava sendo dito. O combinado pronunciado pelo rei anteriormente era “pode andar no meu castelo, mas tem que ser devagarzinho”. E o herói, como a criança mesmo disse, é aquele que anda muito depressa!

O Rei Leopoldo e a Rainha Isabela se destacam ao apresentar o seu castelo para as crianças. Nessa encenação é importante pontuar a preparação dos educadores do museu Memorial Minas Gerais Vale, para receber as crianças da educação infantil. O diálogo com as crianças é baseado nas linguagens dos contos de fadas, tão conhecidos pelas crianças. Destaca-se, também, a postura na relação do adulto em relação à criança. A Fig. 21, ilustra o Rei Leopoldo, com suas vestes de rei em diálogo com as crianças que se encontram à sua frente.

Figura 21. Interação das crianças com os Educadores/Personagens - MMGV



Fonte: Fotografia produzida pela autora, na observação participante no MMGV – Data: 19/09/2014

Nota: Optou-se por resguardar as Pessoas fotografadas.

O Rei Leopoldo e a Rainha Isabela se destacam ao apresentar o castelo para as crianças. As crianças, sentadas à frente dos personagens, interagem num diálogo espontâneo, para traçar os combinados sobre o que pode, e o que não pode fazer, no castelo do Rei. Nessa encenação, é importante pontuar a preparação dos educadores do museu Memorial Minas Gerais Vale para receber as crianças da educação infantil. O diálogo com as crianças baseado nas linguagens dos contos de fadas, tão conhecidos pelas crianças, destaca-se também a postura na relação do adulto para a criança.

Figura 22. Interação das crianças com a Educadora/Personagem - MMGV



Fonte: Fotografia produzida pela autora, durante a observação participante, no MMGV- ano 2014

Nota: Optou-se por resguardar as Pessoas fotografadas

Para Larrosa (2015), a literatura ajuda a encontrar o “entre”, aponta possibilidades. E a retomada da literatura como lugar do pensamento, que pode permitir o exercício de proximidade e distanciamento, de ex-posição do sujeito e de experiência. Em *Pedagogia Profana*, Larrosa (2006) nos convida a nos enfiarmos na leitura, “em-fiar-se no texto, para, a partir daí, tecer novos fios, produzir novas tramas.

Essa trama elaborada pelas crianças ao ouvir históricas no museu possibilita o “emfiar-se” no texto, como expressa Larrosa (2006). Numa narrativa contada no Museu Memorial Vale pelo Rei Leopoldo e pela Rainha Isabela, os personagens que representam os donos do Castelo /Museu.

A seguir, na fig. 23, ilustro linguagens escrita expressas pelas crianças do Ensino Fundamental I, em visita ao Memorial Minas Gerais Vale. As produções escritas retratam uma memória presencial do que elas viveram, de forma protagonista, nas diferentes salas do Museu.

Figura 23: “Eu, criança, no museu”.



Fonte: Fac-símile da linguagem escrita de menina de 8 anos - Ensino Fundamental - I

No texto produzido pela criança, é importante destacar o local representado por ela: a “sala do teatro de antigamente”. Ela ainda escreve com letras maiúsculas esse

espaço, que é ocupado por pessoas em cenas protagonistas. A criança usa expressões que evocam a emoção e a alegria vividas no museu. “Eu subi no palco! “eu amei!”, “gostei muito!” “*Eu fiz muitas perguntas! meu colega contou piada, uma amiga cantou a música avião sem asa*” (Trecho da letra de musica de Claudinho e Buchecha, interpretada pela cantora Adriana Calcanhoto).

Todo o protagonismo vivido pelas crianças foi acompanhado de muitas dúvidas, questionamentos, como expressa a criança: “eu fiz muitas perguntas”. Essa ideia de duvidar, questionar para conquistar um maior conhecimento, nos remete às linguagens do ceticismo de Montaigne, do “Ser consigo mesmo”, de Foucault e das experiências e sentidos, vividos no tempo presente propostas por Larrosa.

Na fig. 24, registro a fotografia da tumba com uma caveira que encontra-se na sala da caverna no Memorial Minas Gerais Vale. Logo em seguida, apresento o desenho da criança da Educação Infantil, o qual revela a sua postura protagonista.

Figura 25: “Memória do Museu”.

Figura 24: Tumba com caveira observada pelas crianças no MMGV



Fonte: Fotografia produzida pela autora, durante a observação participante, no MMGV

Ao observar a caveira na tumba, a criança da Educação Infantil, registrou na fig. 25, o que mais lhe chamou a atenção. Seria muito diferente, se a criança desenhasse somente a tumba com a caveira. Não foi essa a sua opção, e, sim, colocar-se como protagonista de uma ação investigativa, dentro do museu.

Entre o Ser e o Saber apresentado por Foucault, a criança busca ampliar seu conhecimento a partir da investigação - o Ser e o autopoder. Ela, em sua ação protagonista, se fortalece com o seu autopoder. Uma experiência que a leva a segurar nas mãos um instrumento que ilumina o saber, o qual pode resultar num encontro consigo mesmo.

Figura 25: “Memória do Museu”.

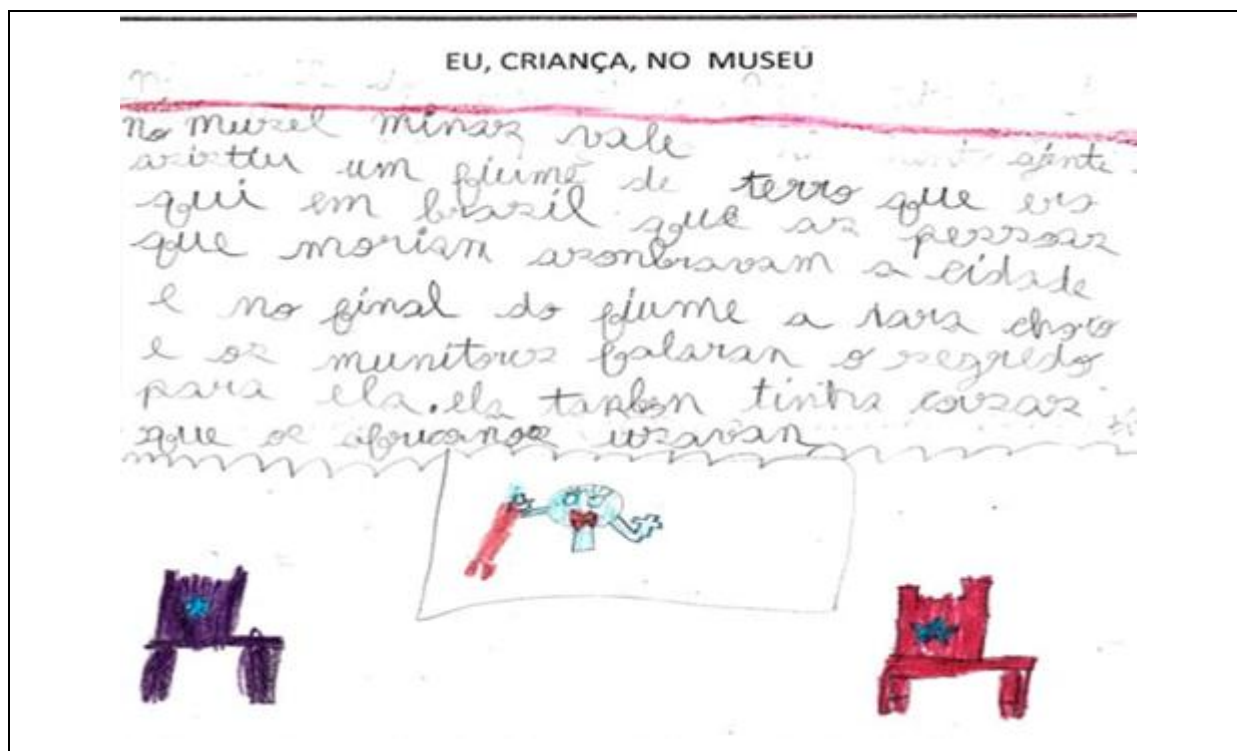


Fonte: Fac-símile do desenho de menino da Educação Infantil. Idade: 5 anos

Mais uma vez, fica evidente que a experiência vivida no museu é enriquecedora, tanto do ponto de vista objetivo como do ponto de vista subjetivo, capaz de revelar as experiências protagonistas que passam pelo corpo e a mente das crianças.

A fig. 26, retrata o Memorial Minas Gerais Vale, onde a criança expressa que reconhece o conteúdo da história de um lugar visto no filme visto na sala que conta as origens da cidade de Belo Horizonte. A criança representa a sala multimídia, que narra as histórias e mitos urbanos da cidade Belo Horizonte.

Figura 26: “Eu, criança, no museu”.



Fonte: Fac-símile do desenho de criança de 8 anos - Ensino Fundamental I

Ela se refere ao filme documentário que conta a história das assombrações no Palácio do Governo, que narra sobre a história de Maria Papuda, uma velha senhora, que habitava o casebre que foi demolido para construir o palácio do governador. Segundo conta a lenda, sobre as histórias

No alto de um descampado havia uma cafua, onde morava uma velha senhora papuda. Sofria de bócio, doença comum naqueles idos da segunda metade do século XIX e que deixava o papo com aparência nada vistosa de inchaço. Dizia-se que a velha era uma curandeira e muito mal-humorada. O mau humor só aumentou mais ainda, quando ela soube que teria de deixar sua cabana, pois ali se ergueria a futura sede do governo de Minas, o Palácio da Liberdade. A temida senhora só deixou sua choupana arrastada por guardas encarregados do despejo. Não sem antes proferir, em alto e bom som, sua maldição: todos os governadores que ali habitassem não terminariam o mandato; que seriam sucessivamente interrompidos por terríveis acontecimentos. Coincidência ou não, alguns governantes mineiros realmente, não terminaram seu mandato. João Pinheiro faleceu em 1908, sendo substituído por Júlio Bueno Brandão. Raul Soares faleceu no cargo, sendo substituído em 1924, por seu sucessor, Olegário Maciel. Este, por sua vez, veio a falecer de infarto fulminante, em 1933, dentro de uma banheira, adivinha onde? No Palácio da Liberdade, durante o segundo mandato como presidente de Minas. Isso sem contar algumas mortes trágicas de antigos ocupantes do Palácio, mas já fora do mandato, como foram os casos de Juscelino Kubitschek e Tancredo Neves. (<https://arquivosdoinsolito.blogspot.com.br/2013/11/bh-mal-assombrada-conheca-as-lenda>.) acesso em 23/10/2015)

O interessante na representação é o destaque que a criança dá a essa história e a cena de terror vista no filme. Outro ponto interessante nessa representação é como a criança destaca as referências africanas em uma associação com o conteúdo escolar.

As crianças, quando saem da escola para visitar o museu levam também o conhecimento pedagógico, do conteúdo escolar. Associado a esse conteúdo, visto na sala de aula, elas vão estabelecendo as aproximações, relações e comparações para a construção de seus conhecimentos.

O museu apresenta uma linguagem polissêmica, com muitos significados e sentidos. A criança, como visitante é estimulada a perceber essa polissemia nos conteúdos e formas apresentados no museu. Por exemplo, na fig 26, onde a criança expressa sobre o filme visto no Memorial Minas Gerais ela reconhece o conteúdo da história de terror na história e mitos urbanos da cidade Belo Horizonte.

No Espaço do Conhecimento UFMG, as crianças quando chegam, passam pela experiência de subir as escadas, a qual inicia o jogo lúdico, que passa pelos sentidos do corpo da criança. O tempo em que as crianças passam visitando o museu é relativamente curto, cerca de 50 minutos, tendo em vista tantas atrações. Segundo o site do museu,

[...] a busca do conhecimento e a compreensão do universo é o ponto de partida da exposição DEMASIADO HUMANO, que ocupa três andares do Espaço do Conhecimento UFMG e se divide em “O Aleph”, “Origens” e “Vertentes”. Utiliza diversos recursos audiovisuais e interativos, possibilitando ao público uma experiência visual, tátil, sensorial. O título da exposição inspira-se numa das obras do filósofo Friedrich Nietzsche, “Humano, Demasiado Humano: um livro para espíritos livres”, e pretende apontar os modos como nossa civilização vê e constrói o mundo através dos tempos. O conhecimento em suas diversas formas: poéticas, filosóficas, científicas e tecnológicas. O trabalho é resultado de pesquisas realizadas na UFMG em diferentes áreas do conhecimento: astrofísica, paleontologia, genética, arqueologia, antropologia, literatura, linguística, história e ecologia, e envolve uma equipe de 30 pesquisadores/as da Universidade, além de profissionais de diversas áreas. A curadoria é de Patrícia Kauark Leite (http://www.espacodoconhecimento.org.br/?page_id=7).

Na fig.27, a representação da escada do Espaço do Conhecimento UFMG feita por uma criança, do ensino fundamental. Observa-se que é num desenho de corte, onde ela mostra o interior do museu como um lugar de janelas e escadas. É o espaço de dentro do museu com o jogo das escadas numa oposição ao espaço da cidade. O lado fora, com o semáforo, os carros, a rua e com seus movimentos e ruídos. A linguagem da criança nos mostra a viagem, a travessia entre a escola e o museu – sinais e lombada, simbolizando os entrelaçamentos da escola, museu e cidade.

Figura 27: “Eu, criança, no museu”.



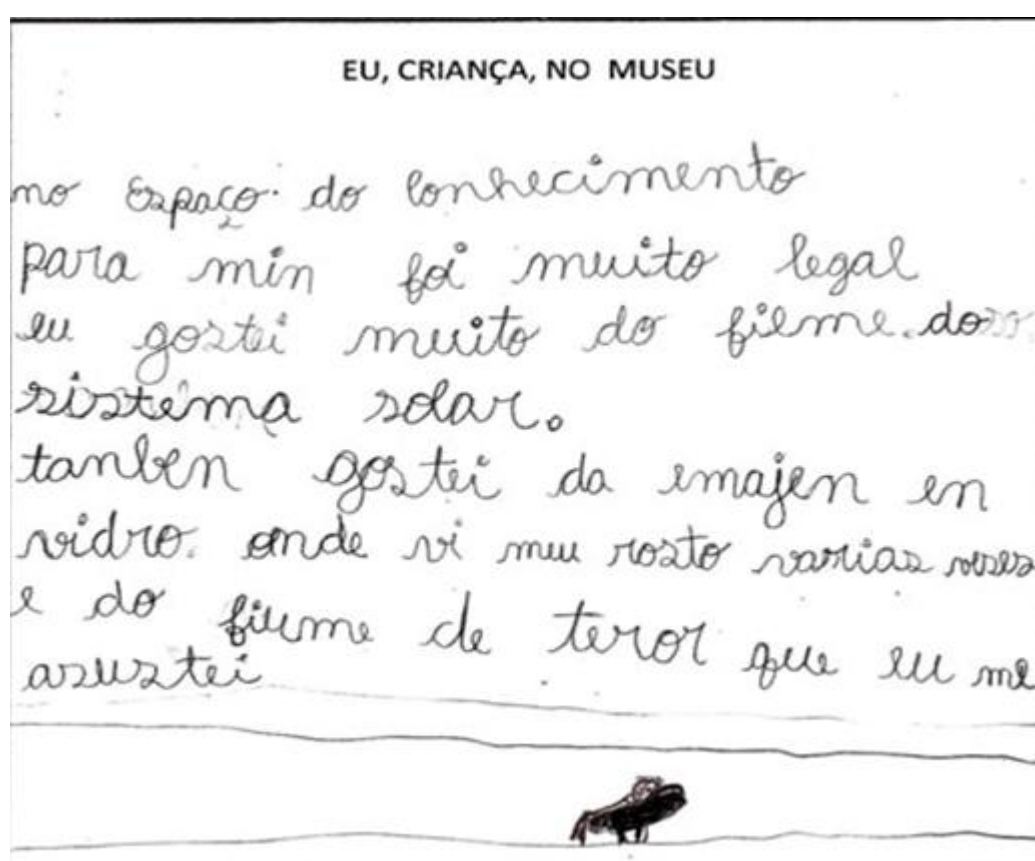
Fonte: Fac-símile do desenho de menino de 9 anos - Ensino Fundamental – I

A criança, ao desenhar a escada, entende o jogo lúdico sem ler o texto da sequência dos degraus ilustrado na fotografia que se encontra na escada do Espaço do Conhecimento UFMG, ilustrado na fig. 8 p. 71. A possibilidade da escada como uma experiência do corpo com a “sequência de degraus” só foi possível para a criança por que ele presenciou a visita ao museu.

O menino viu muitas coisas no museu, mas o seu registro enfoca a viagem, a travessia entre a escola e o museu – sinais e lombada, enfim os entrelaçamentos da escola, museu e cidade. Sobre o Espaço do Conhecimento UFMG, ele reforça a experiência da escada.

A fig. 28, “eu criança no museu”, refere-se à produção escrita de uma criança do ensino fundamental, no Museu Espaço do Conhecimento UFMG. As linguagens manifestas pelo ‘estar no museu’ se repetem: “Eu gostei muito! Foi muito legal!”:

Figura 28: “Eu, criança, no museu”.



Fonte: Fac-símile da escrita de menino de 8 anos - Ensino Fundamental I

Na sala do planetário do Espaço do Conhecimento UFMG as crianças têm uma visão de 180 x 360 graus:

todo o ambiente se transforma em cinema imersivo com a sensação de profundidade e envolvimento. A sala do planetário conta com um sistema híbrido, que combina o projetor analógico Skymaster ZKP4 com os projetores digitais Space Gate Duo. ZKP4 com os projetores digitais Space

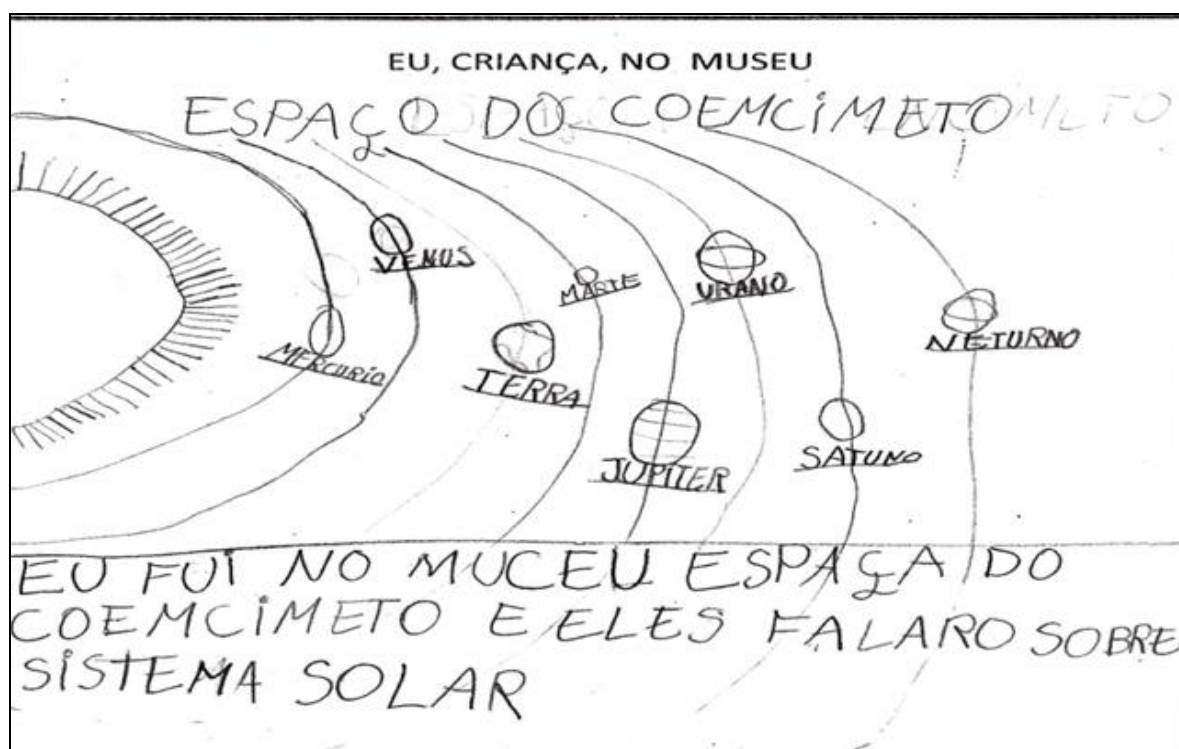
Gate Duo. Em um domo de 9 metros de diâmetro, o encontro dessas tecnologias permite a realização de sessões comentadas pela equipe de astronomia do museu (em que a definição das imagens simulam o céu real com alta precisão) e sessões de filmes digitais *fulldome*. Instalado no quinto andar, com cadeiras reclináveis e sala climatizada, o planetário tem capacidade para 65 pessoas e funciona em sessões regulares, ao longo de todo o dia.

As crianças destacam, também, o filme do sistema solar.

“O abc das estrelas”. “O filme conta a história de três amigos que viajam em uma nave espacial pelo sistema solar. Nessa emocionante aventura, eles observam as diferenças entre os planetas, atravessam os anéis de Saturno, passam perto do Sol e correm perigo: a nave pode ser incendiada pelo astro”. (http://www.espaçodoconhecimento.org.br/?page_id=989).

Na visita ao Espaço do Conhecimento UFMG, ao assistir o vídeo “ABC das Estrelas”, o menino deixa registrado o que foi visto como conteúdo escolar, mas agora, apropriado com a experiência corporal na sala do planetário, no ECUFG, mais como apropriação de um conteúdo trabalhado na escola.

Figura 29: “Eu, criança, no museu”.

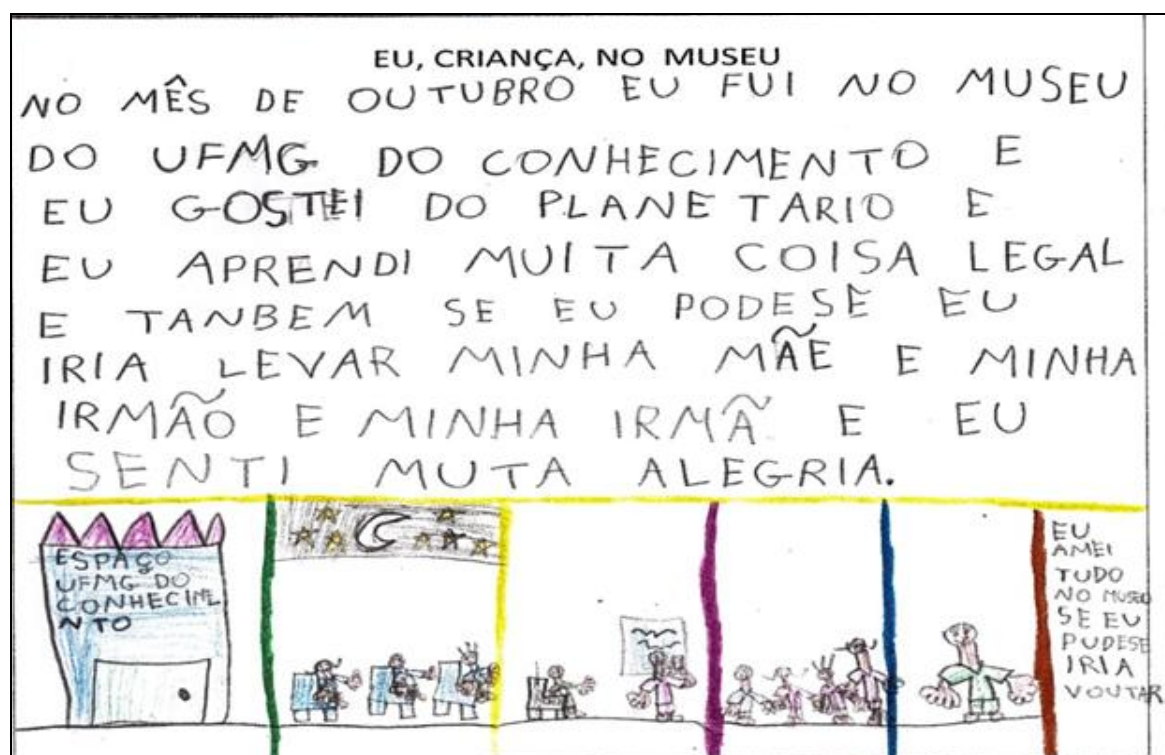


Fonte: Fac-símile do desenho de um menino de 9 anos - Ensino Fundamental I.

O lúdico e o lazer da criança no museu transformam a visão e a relação da criança e do professor com o conteúdo escolar e sua apropriação. Assim, as visitas aos museus se prolongam além de um dia específico, potencializando o aprendizado da criança na sala de aula.

Na fig. 30, a criança foi além do registro de um conhecimento escolar. Ela representa no desenho a sua experiência corporal desde o momento da chegada ao museu, em que ela tem uma visão da entrada e do prédio, passando pelo momento na sala de exibição do filme “ABC as Estrelas”, em que as crianças assistem em cadeiras diferentes que as deixam posicionadas para ver o filme no teto. A explicação do monitor, a saída das crianças e, por fim, ele mesmo, “criança, no museu”, (no último quadrinho do desenho) agora muito maior do que entrou, do ponto de vista do conhecimento e de um encontro consigo mesmo.

Figura 30: “Eu, criança, no museu”

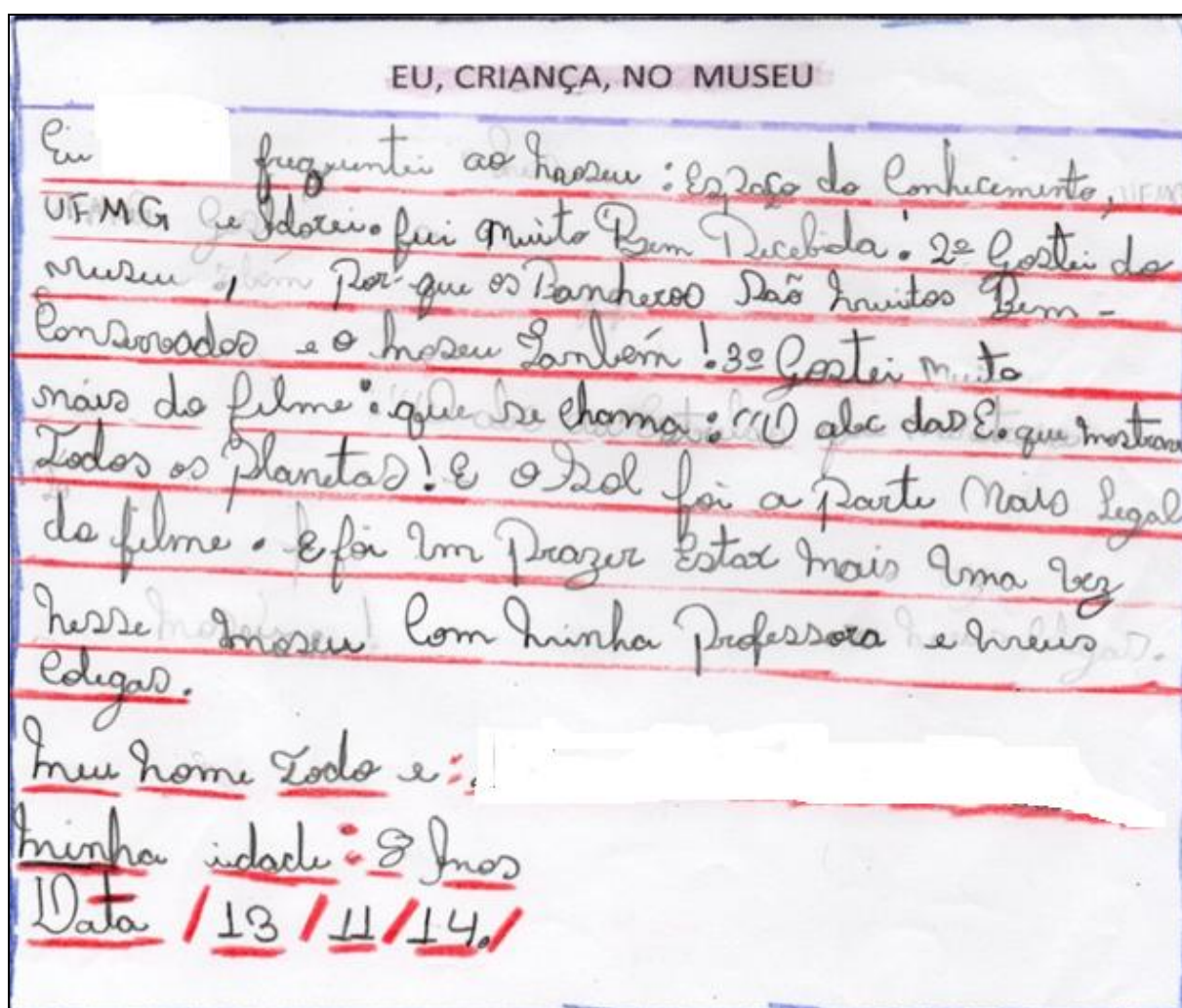


Fonte: Fac-símile da escrita e desenho de menino de 8 anos - Ensino Fundamental - I

Na representação da criança, da fig. 30, , ela se coloca crescido e de frente. No final, ainda reforça “**Eu amei tudo no museu, se eu pudesse iria voltar**”.

No texto que acompanha essa representação, destaco a vontade da criança de levar toda a família, de estender a emoção e conhecimento adquiridos na visita ao museu a todos os seus familiares. Nesse sentido, o museu é um lugar inesquecível. No museu, a experiência se passa na dimensão da objetividade do conhecimento e da subjetividade das emoções.

Figura 31. “Eu, criança, no museu”



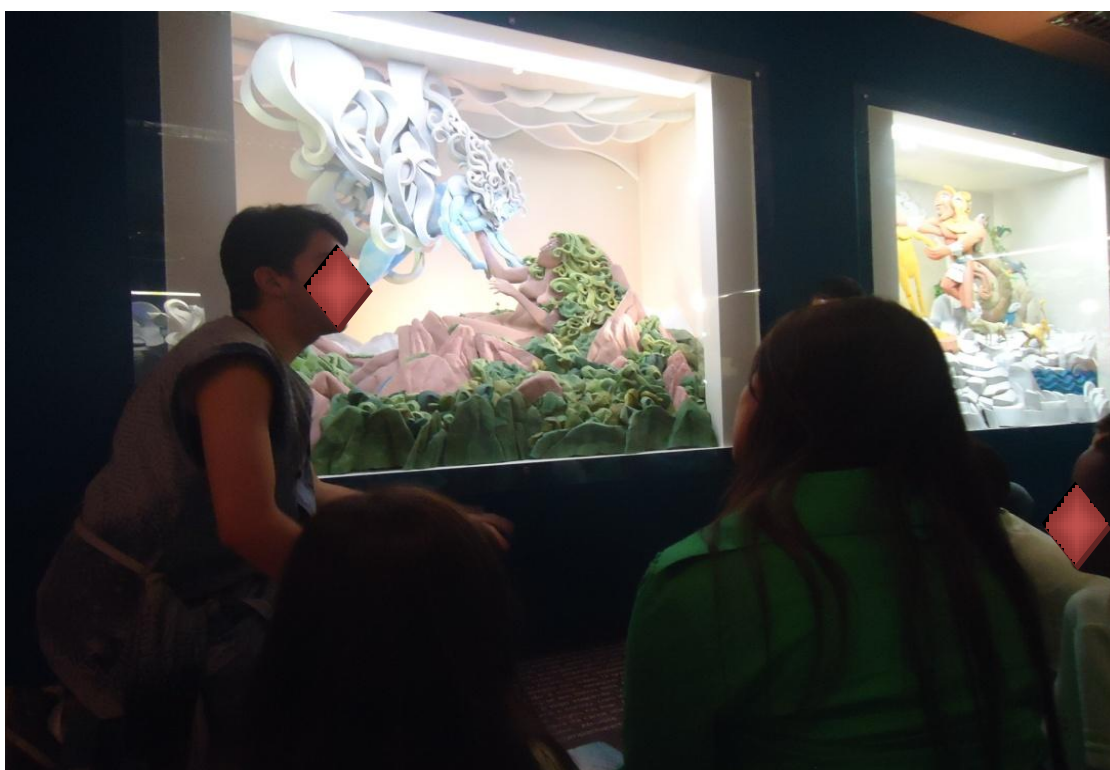
Fonte: Fac-símile do desenho de uma menina de 8 anos - Ensino Fundamental I

Na fig. 31, na linguagem escrita, expressa por uma criança de 8 anos, notamos como ela foi observadora nos diferentes espaços do museu, inclusive reparando nos banheiros, no cuidado na conservação do museu, no cuidado com as relações, na medida em que ela registra que foi bem recebida e que “foi um prazer estar mais uma vez nesse museu com minha professora e meus colegas”:

Observei que a criança teve cuidado em enumerar o que ocorreu, como uma marcação de tempo específico, bom, prazeroso, lúdico, e também um tempo de conhecimento, como ela mesma registra: “o sol foi a parte mais legal do filme.”

Outros espaços em que presenciei várias cenas protagonizadas das crianças foram os espaços das histórias das cosmogonias e das cosmologias. As cosmogonias contam as histórias das mitologias. No espaço da linguagem cosmológica, as crianças escutam as narrações e fazem muitas perguntas. No espaço dedicado às cosmogonias, elas representam, em cena teatral, principalmente as narrativas do Yorùbá e dos Maxakalis.

Figura 32: As crianças diante das linguagens das cosmogonias. Idades: 8 a 9 anos.



Fonte: Fotografia produzida pela autora, na observação participante - Museu Espaço do Conhecimento UFMG- ano 2014.

Nota: Optou-se por preservar a identidade das pessoas.

As crianças ocupam o palco e se encantam com tanta curiosidade mitológica. A ludicidade vivenciada no jogo da representação das mitologias surge a partir de uma experiência interna que se expressa externamente. Corpo e mente entram em jogo trazendo emoções, perguntas, experiências e sentidos. As crianças se

presentificam, a partir do protagonismo infantil com sua voz, sentido e ação, num pensamento mágico.

No Espaço do Conhecimento UFMG, o público pode ver cenários construídos em papel e ouvir as narrações sobre cinco cosmogonias: yorùbá, maxakali, grega, maia-quiché e judaico-cristã: 'Cosmogonias: cada povo tem seu mito fundador sobre a origem do mundo, cada cultura conta a sua história, suas lendas, seus mitos. Princípios religiosos, míticos ou científicos tentam explicar a origem do universo e influenciam a nossa visão de mundo'.

Cosmogonias e cosmologia dividem o mesmo espaço, revelando não só o reconhecimento dos mitos como importantes agentes na história da humanidade, colocando a ciência como um discurso passível de constantes transformações, isto é, longe de ser uma verdade absoluta. (<http://espacodoconhecimento.org.br/blog/>).

Figura 33: As crianças diante das linguagens das cosmologias. Idades: 8 a 9 anos



Fonte: fotografia produzida pela autora, durante a observação participante no Museu Espaço do Conhecimento UFMG- ano 2014.

Cosmologias: Diferentemente das cosmogonias, as cosmologias são narrativas escritas e tem um autor. São menos figurativas que as cosmogonias e mais conceituais, abstratas e sistemáticas. Como na abordagem científica, buscam desvendar metodicamente os princípios e as leis da natureza, que atuam desde sempre e sem interferências divinas. A que está exposta no Espaço do Conhecimento UFMG se baseia no texto “Da natureza das Coisas”, de Tito Lucrécio (99 a 55 a.C.). (<http://migre.me/w0R4o>) .

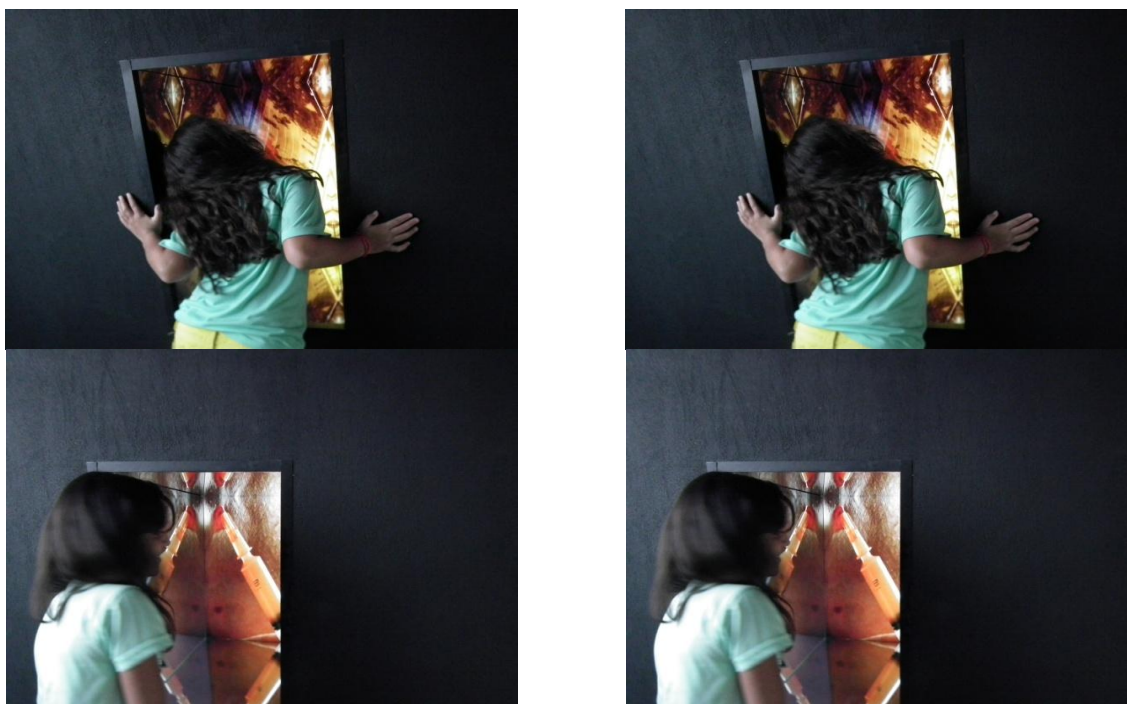
Ainda no andar do planetário no Espaço do Conhecimento UFMG, encontra-se “O Aleph”: ‘A instalação [...] inspirada no conto *O Aleph*, do escritor argentino Jorge Luis Borges, no qual o personagem encontra um ponto de onde se pode ver simultaneamente todos os acontecimentos do universo.

Consiste numa escada que se dirige metaforicamente ao infinito. Embaixo dela, uma vídeo-instalação com um caleidoscópio infinito de imagens remete à busca ilusória pela totalidade do conhecimento e questiona sobre as formas de compreender o mundo’. (<http://migre.me/w0RjC>).

Chego, agora, ao centro inefável de meu relato; começa, aqui, meu desespero de escritor. Toda linguagem é um alfabeto de símbolos cujo exercício pressupõe um passado que os interlocutores compartilham [...]. (Trecho da obra *O Aleph* impresso no painel da parede do Espaço do Conhecimento UFMG, na entrada do planetário).

O tempo da estada no museu é curto, cerca de uma hora. Mas é uma experiência que possibilita o registro de infinitas possibilidades. Como nos mostra Borges (1949), no trecho impresso no Espaço do Conhecimento, é no compartilhamento do autor e do receptor que a experiência se consolida e se torna linguagem. Borges pergunta “como transmitir aos outros o infinito Aleph que minha temerosa memória mal consegue abarcar?”

Figura 34. Crianças do Ensino Fundamental I, na instalação Aleph – EC/UFMG



Fonte: Fotografias produzidas pela autora na observação participante – Espaço do Conhecimento UFMG – ano 2014

Na vídeo-instalação/caleidoscópio as crianças entram num jogo lúdico, se vendo através de espelhos. Neste jogo, passam a perceber e a compreender o incompreensível. Nesse momento, tornam-se poetas com o corpo, com a linguagem, com o olhar...

Uma das crianças, expressou através de sua linguagem, a sua emoção, ao se ver várias vezes, pelo movimento dos espelhos – o jogo do infinito! **“Nossa! Ali tá cheio de mim!”**. (*grifo meu*). O menino, por um momento, descobre essa possibilidade de estar cheio de si, de estar consigo mesmo.

Ao observar crianças visitantes de museus, a Escola pode captar a importância de utilizar este espaço e tempo, para que a aprendizagem seja prazerosa. A criança desenvolve-se em lugares e momentos que gostam, como o recreio, a quadra, a sala de informática e especialmente as oficinas da escola integrada.

5.3 Memórias das experiências e linguagens: depois da visita aos museus

No meu retorno à escola, após as crianças terem visitado os museus, tive a oportunidade de ouvi-las, bem de perto, num momento de relato das suas

experiências e memórias. As linguagens das crianças, de forma polissêmica e polimorfa, revelaram as experiências estabelecidas com o museu, o circuito e a cidade. Num jogo de analogias e metáforas, as experiências objetivas e subjetivas iam saindo em meio às diferentes formas de linguagem.

Para falar dessas memórias, inicio com a experiência da possibilidade do acesso ao espaço do Museu Memorial Minas Vale, representada pela linguagem do desenho das crianças, com a percepção da porta do museu e a escada vermelhas, que se abrem para as crianças, para a entrada no mundo do conto de fada.

Na Fig. 35, a linguagem do desenho da criança identifica o que mais chamou sua atenção - as escadas, a história da Rainha Isabela e a caveira, no canto esquerdo de desenho.

Figura 35: “Memória do Museu”.



Fonte: Fac-símile do desenho de uma criança da Educação Infantil. Idade: 4 anos.

Figura 36: “Memória do museu”.

Figura 37: “Memória do museu”.



Fonte: Fac-símile de desenhos das crianças da Educação Infantil. Idades: 4 e 5 anos.

Na Fig. 36, a criança da educação Infantil registra em sua memória do museu, a Rainha Isabela, lembrando a encenação teatral proposta pelos educadores do Memorial Minas Gerais Vale, quando receberam a visita da UMEI Lirio Amarelo.

A representação da história foi marcante para o pensamento simbólico, cognitivo e linguístico da criança, em processo de alfabetização. Observa-se no desenho que a criança já expressa em linguagem escrita o nome da Rainha Isabela, mesmo com letras espelhadas, uma configuração normal para o processo de alfabetização.

Na Fig. 37, a criança representa o espaço da sala de teatro antigo, vista no Memorial Minas Gerais Vale. Ela registra no desenho, os espaços da sala, as cadeiras da plateia, os detalhes da cortina e o espaço do palco. A linguagem protagonista da criança é expressa ao reconstruir as histórias vividas na experiência do museu.

As representações das crianças ao reconstruir os espaços do museu a partir de elementos isolados, simbolizam o museu como um todo. Ou seja, a criança utiliza um esquema de representação metonímico – um esquema de abstração próprio dos sistemas de linguagem. Elas presenciaram os estímulos do museu, como cores,

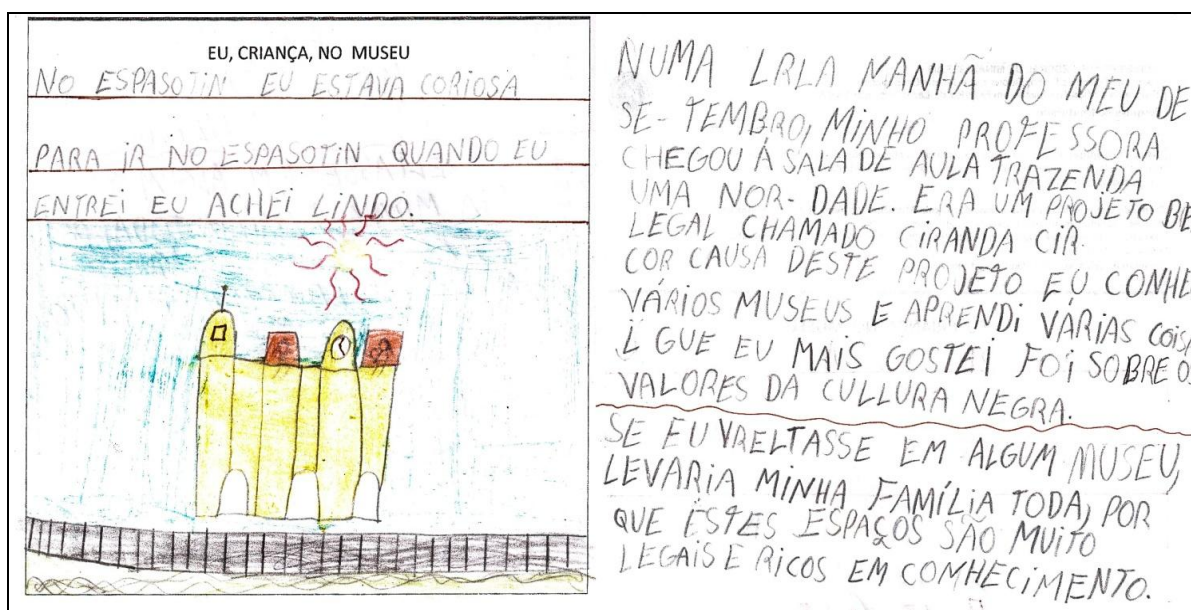
objetos, histórias. Perceberam os espaços, muitas vezes, por si mesma, sem mediação de uma consciência adulta.

Memórias, experiências e linguagem também foram percebidas no museu Espaço do Conhecimento UFMG. A proposta de relacionar conteúdo escolar ao conteúdo do museu é uma forma que destaco aqui, na formação de professores da PMBH, que participaram do Projeto Acervos Museológicos.

Na Fig. 38, a criança se refere ao Projeto Acervos Museológicos, o qual possibilitou o envolvimento de professores e alunos da Rede Municipal de Educação, conhecer vários museus da cidade.

Após visitarem e conhecerem os museus, as crianças participaram da Feira de Cultura, em mostra dos trabalhos desenvolvidos por elas.

Figura 38: “Eu, criança, no museu”.



Fonte: Fac-símile do desenho de um menino de 8 anos do Ensino Fundamental I

A fig. 39, registra a fotografia da árvore baobá, exposta no Memorial Minas Gerais Vale, em referência à luta dos negros no Brasil. O conteúdo da cultura negra foi

explorado pelos professores dos conteúdos de História na escola do ensino fundamental e visto como atividade complementar a partir da visita ao museu. A árvore baobá exposta no MMGV, foi um dos pontos de partida para o estudo da cultura negra.

O baobá é muito mais do que simplesmente uma árvore de grande porte que pode atravessar um milênio e carrega consigo a força da resistência africana, a história da devoção do povo negro e o poder de transformar os preconceitos. Em Recife a árvore serviu de motivo par introduzir a discussão sobre racismo no dia a dia dos alunos e ajudou a transformar a maneira como uns enxergavam os outros. [...] O baobá é uma árvore que fascina povos de todo o mundo, mas no Brasil ela tem uma forte relação com a religiosidade do povo, sobretudo o de matriz africana. Diz a lenda que antes de serem embarcados nos navios negreiros, os escravizados africanos, sob chibatadas eram obrigados a dar dezenas de voltas em torno de um imenso baobá, enquanto depositam suas crenças, suas origens, seu território enfim sua essência, para em seguida serem batizados com uma identidade cristã-ocidental e enviados para o cativoiro. Por isso o baobá passou a ser chamado de árvore do esquecimento, pois os escravos teriam deixando ali toda sua memória (sabedoria).

(<http://educandoesemeando.blogspot.com.br/p/historia-do-baoba.html>).
Acesso em 10 de maio 2016

Figura 39: A Árvore Baobá exposta no MMGV



Fonte: Fotografia produzida pela autora no MMGV na pesquisa de observação participante, 2014

A partir da visita ao MMGV, os alunos da escola Ipê Rosa participaram da Feira de Cultura e Tecnologia expondo seus trabalhos sobre o conteúdo da cultura negra percebidos a partir da visita ao Museu . Na fig. 40 registra a fotografia dos trabalhos

dos alunos, sobretudo, a representação de uma réplica da árvore baobá.

Figura 40: Representação da árvore baobá, exposta na Feira de Cultura e Tecnologia– FETEC- 2014.



Fonte: Fotografia produzida pela autora durante a visita à FETEC e no Memorial Minas Gerais Vale

Após a visita aos museus, conversei com as crianças, em entrevistas livres e espontâneas ocorridas nos espaços e tempos dos museus e das escolas, para saber que linguagens elas expressam sobre o significado de: “ir ao museu”. Questionei: com quais palavras vocês poderiam expressar melhor, sobre a essa experiência de, sair da escola para ir ao Circuito Cultural Praça da Liberdade conhecer os museus? As crianças com as quais eu tive mais acesso para essas entrevistas espontâneas, foram as das séries iniciais do ensino fundamental, na faixa etária de 8-9 anos. Os dados coletados estão expressos na TAB. 02:

TABELA 2
RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADO ÀS CRIANÇAS.

Palavras relacionadas à ideia de lazer para as crianças.	Número de crianças que falaram sobre o significado do lazer como:	Número de crianças que falaram que ir ao museu é mesmo que:
Brincadeira	19	00
Cultura	11	11
Diversão	21	07
Estudo	05	15
Experiência lúdica	06	07
Jogo	05	01
Passeio	05	21
Recreio	07	00
Total	78	62

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Os resultados mostram que as crianças relacionam o “ir ao museu” como um passeio, diversão, que está relacionado com o estudo, desenvolvido pela Escola..

Na minha observação, vi que os professores contribuem com essa visão, relacionando os conteúdos escolares visto em sala de aula. Por exemplo, no Museu Espaço do Conhecimento UFMG, o filme “ABC das Estrelas” é trabalhado como um complemento do conteúdo de Ciências e Geografia ao ilustrar o Sistema Solar.

As crianças, no Planetário, sala de exibição do filme, de forma imaginária, fazem uma viagem por todos os planetas do Sistema Solar. Em diálogo, elas assim se manifestaram: “Ficou marcado no meu pensamento o caminho das estrelas.” “Tudo é muito bonito e emocionante!” “Eu adorei!” “Me diverti muito!” “Eu amei!”

Entretanto, ainda podemos questionar: o que se entende por lazer, sobretudo, o lazer da criança? Os estudos de Gomes (2014) consideram que, ao retrocedemos no tempo para tratar do lazer, tomamos como ponto de partida as sociedades greco-romanas ou as modernas sociedades urbano-industriais.

Ainda segundo Gomes, (2014, p.30)²⁴ “a primeira abordagem teórico conceitual do lazer foi sistematizada no decorrer do século XX por autores de diferentes nacionalidades, principalmente euro americanos”. Sendo assim, essa abordagem é ainda considerada hegemônica por entender o lazer como contraponto com o trabalho, um “tempo livre / liberado de variadas obrigações ou como uma ocupação do tempo livre”. (GOMES, 2014, p.4).

As reflexões de Gomes (2014) sobre o lazer, situando-o como uma necessidade humana e a dimensão com a cultura sugerem uma segunda abordagem teórico-conceitual do lazer, apesar da autora entender que a mesma ainda é incipiente nos estudos sobre essa temática. Segundo ela, o lazer é como necessidade humana e dimensão da cultura seja constituída na articulação de três elementos fundamentais: a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espaço social.

Diante do exposto por Gomes (2014), percebe-se que há uma aproximação com Severino (2006), quando se refere à experiência da uma abordagem cultural da educação no contexto contemporâneo, a qual considera que essa ideia dá à educação uma finalidade intrínseca de cunho mais antropológico do que ético ou político.

O filósofo Antônio Joaquim Severino, ao prefaciar o livro “Lazer e Educação”, de Marcellino (1990), destaca a contribuição desse autor ao trazer o lazer para a reflexão filosófica, enquanto elemento pedagógico de significação para o dinamismo da relação lazer-escola e o processo educativo. Assim ele pontua:

Trata-se da incorporação do lazer na educação para o movimento da vida, mediante a criação de um ânimo, a provocações de estímulos, a cobrança da esperança, longe da simples representação de uma civilização do lazer que fosse apenas uma compensação da sociedade racionalista e produtivista dominada pela exploração do trabalho, onde o lazer tem sido visto tão somente num sentido funcionalista. (MARCELLINO,1990. p.11)

Já no livro “Pedagogia da Animação”, Marcellino (2012, p.60), ao idealizar uma pedagogia da animação “defende a necessidade de se respeitar o direito à alegria,

²⁴ GOMES, Christianne Luce. Lazer: necessidade humana e dimensão cultural. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.3-20, jan/abr. 2014.

ao prazer propiciados pelo componente lúdico da cultura, base de sustentação para a efetiva participação cultural, crítica, criativa e transformadora.”

Para ir ao encontro da educação com a essência da pedagogia da animação, faz-se necessário conhecer o fenômeno da educação brasileira, o qual, na visão de Severino (2006) e suas implicações com a prática social requer conhecer as duas influências de concepções de educação que chegaram ao Brasil a partir do século XV.

A primeira, entendida como uma tradição epistemológica, uma ciência ligada à pedagogia escolástica, assumida pela Igreja Católica, no período de transição da Idade Média para a Idade Moderna. A segunda, a partir do século XIX, considerando a tradição epistemológica iluminista, posterior às revoluções burguesas europeias na Idade Moderna, as quais influenciaram a nossa educação através do positivismo, com a concepção naturalista e cientificista.

Para Severino (2006), essas duas concepções de educação, até os dias de hoje, têm presença significativa no nosso processo escolar e constituíram as bases e os fundamentos da nossa educação. Sendo assim postas, elas foram determinantes para influenciar nossa concepção curricular, concepção de homem e de mundo e nossas orientações metodológicas.

No seu ensaio: “A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação”, Severino (2006) considera a humanização como um processo pelo qual se concebe o homem como um ente que não nasce pronto, mas que tem necessidade de cuidar de si mesmo, como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. (SEVERINO, 2006, p.619).

Sob o ponto de vista filosófico, Severino (2006) entende que a educação na cultura ocidental foi sempre vista como processo de formação humana e, nessa trajetória, faz-se necessário ver quais os sentidos que essa formação recebeu ao longo da nossa tradição filosófica e na contemporaneidade, uma vez que ocorreram mudanças nas concepções que os homens fizeram do ideal de sua humanização.

Os estudos do lazer para a criança ainda se encontram numa visão adultocêntrica, e a questão investigativa ainda persiste: O que é o lazer da infância? Como as experiências no entrelaçamento de escola, museu e cidade podem se configurar como um lazer da infância?

Gomes (2014), ao apontar que a ludicidade é uma necessidade humana e um dos elementos fundamentais do lazer, aproxima de um lazer para a infância. Em conceito sistematizado no dicionário do lazer, Gomes expressa o pensamento de Debortoli:

A ludicidade é apontada por José Alfredo Debortoli (2002) como uma das dimensões da linguagem humana, possibilidade de expressão do sujeito criador que se torna capaz de dar significado à sua existência, resignificar e transformar o mundo. Fundamentado em Solange Jobim e Souza, o autor assinala que a linguagem vai além da fala: é expressão, é capacidade de tornar-se narrador. Dessa forma, a ludicidade é uma possibilidade e uma capacidade de se brincar com a realidade, resignificando o mundo. (GOMES, 2004, p.141-146).

O pensamento de Debortoli, expresso por Gomes (2014), vai de encontro com a percepção de Merleau-Ponty (1949-1952) em suas pesquisas com crianças, o qual entende que a criança vive um tempo único, com seu pensamento polimórfico, polissêmico e onírico.

Considerando as percepções de Merleau-Ponty e o pensamento de Debortoli, e as relacionando com as palavras do artista plástico, pintor e escultor Hélio Oiticica²⁵ quando diz: “**O lazer é ‘um estado de ser’ de permanente inventividade**” (grifo meu), acredito que esse conceito de lazer, proposto pelo artista é o que mais se aproxima de uma cultura lúdica infantil que caracteriza o lazer da criança.

Um lazer que integra o pensamento polimórfico e onírico e com sua linguagem polissêmica da criança.

²⁵ Conceito expresso por Helio Oiticica no documentário sobre sua vida e obra: <https://vimeo.com/48623006>

5.4 Experiências e linguagens das crianças no espaço e tempo da escola

Para falar sobre as experiências das crianças no espaço e tempo da escola, é importante ir à origem e significado da palavra escola. Do grego, *Skolé*, significava: “um espaço e tempo de se viver as experiências do *ócio*”.

O termo *ócio* encontra-se na origem da língua latina, que significa lazer. Já o termo educar, relacionado a escola, na sua origem latina, *educare, educere*, é composto pela união do prefixo *ex*, que significa “fora” e “*ducare*” (do latim *ducere*), que quer dizer “conduzir” ou levar. No processo de educação, “conduzir para fora” ou “direcionar para fora” possibilita que o aluno saia de si mesmo e vá em direção ao mundo à sociedade.

Nas representações das crianças sobre a escola, observa-se que elas a assumem como um lugar importante para aprender conteúdos para viver em sociedade. Elas são cobradas pelo comportamento e disciplina. Nesse sentido, as crianças, ainda muito pequenas, compreendem a escola como lugar da socialização.

Mesmos com conteúdos a serem aprendidos, de forma sistemática, as crianças falam dos espaços e das atividades que mais gostam na escola, como a biblioteca, a sala da informática e as atividades da Escola Integrada que se referem ao Programa de Escola que busca integrar tempos e espaços escolares.

Na fig 41, a criança expressa sua experiência na escola, como os espaços livres e tempo de compartilhamento com seus colegas. Esse processo de socialização encontra-se acompanhado de atividades das linguagens sobre o que a criança mais gosta de fazer na escola.

Corpo, movimento, artes, linguagem digital, danças, esportes, construção de brinquedos, tudo isso acompanhado da comida que vem como um destaque nas produções das crianças que frequentam a escola integrada.

Figura 41 “Eu, criança, na escola”



Fonte: Fac-símile do desenho de um menino de 9 anos - Ensino Fundamental I

A experiência da criança, na figura 41, registra na linguagem escrita que existe uma Escola Integrada. Ela se refere ao Programa Escola Integrada PEI. Mas, o que integra essa escola aos seus tempos e espaços e à cidade? Como é possível esse diálogo?

Segundo Gadotti (2006) podemos falar de escola regular e escola integrada, mas, se não houver diálogo entre gestão e professores, entre escola e espaços culturais, esse modelo de escola fica comprometido.

Seria a escola integrada uma reimaginação da prática escolar? Com ela é possível criar as condições para uma relação dialógica entre formas de intencionalidade da infância e do adulto? Que propósitos desenvolver para que esse modelo de escola possa realmente contemplar a cidade de Belo Horizonte como uma sala de aula²⁶

A Escola Integrada, como programa de governo, mesmo com suas ressalvas, é, atualmente, a que proporciona oportunidade para as crianças saírem da sala de aula, e ampliam os conteúdos escolares aprendidos de forma mental. As escolas

²⁶ O símbolo da escola integrada assemelha-se à bandeira da cidade de Belo Horizonte, trazendo um rosto com a ideia de sol, a palavra escola integrada e o slogan: “Belo Horizonte é uma sala de aula”.

pesquisadas, com o PEI, proporcionaram às crianças a relação os espaços entrelaçados entre escola, museu e cidade, no Circuito Cultural Praça da Liberdade.

Observa-se que as crianças visitantes dos museus também registram uma possibilidade da escola como um espaço e tempo de aprender, pode ser prazeroso. Quando reforçam que há lugares e momentos de que gostam muito mais, como o recreio, a quadra, a sala de informática e especialmente as oficinas da escola integrada.

A Escola Integrada é narrada como uma “outra escola”. Uma escola que vem antes da outra, ou seja, é outro tempo no mesmo espaço. Mas é um tempo marcado por atividades que eles denominam oficinas que mostram um tempo lúdico da escola.

Elas também registram a importância para elas dos espaços múltiplos, como a biblioteca, a sala de informática, o auditório, a quadra. Aqui o movimento do corpo da criança na circulação por esses espaços convida ao aprendizado. Dessa forma, marcam a diferença do espaço da sala de aula em que a transmissão do conteúdo pelo professor é prioridade. E o corpo está imóvel. Como expressa a linguagem da criança: “O professor é uma pessoa que não se cansa de copiar” (NARANJO, 2010, p.99).

Para o autor Kennedy, reimaginar a prática escolar com a possibilidade do lúdico é,

entender a escola como um laboratório, um estúdio, uma zona cultural experimental – o espaço transicional o qual esta reconciliação ocorre contínua e perenemente- pede um lugar onde os adultos inventam, mantêm e medeiam uma estrutura de atuação interativa que, como diz Dewey, permite que o impulso imaturo exercite suas potencialidades reorganizadoras. (KENNEDY. In KHOAN, 2004, p. 131)

A instituição escolar, criada no século XIX, na sua relação com a sociedade, desempenhou o papel de construir a socialização das infâncias com a saída do mundo da natureza para o mundo social. Émile Durkheim, considerado o pai da sociologia, acreditava que o papel social da escola, na sociedade moderna, encontrava-se na dimensão do ensino das normas, valores e papéis sociais.

No Brasil, o movimento escolanovista, com John Dewey e os teóricos da década de 30, no século XX, consolidou a oposição antiautoritária, opondo-se à escola tradicional, que era sustentada por uma concepção da educação centrada na

autoridade do professor. O movimento dos escolanovistas buscou construir relações democráticas numa escola livre, criadora, espontânea, sem medo da liberdade.

Saviani (2012) expressa que na década de 60, em suas experiências práticas em sala de aula, surgiu sua primeira contestação pedagógica a Dewey ao aplicar a mesma atitude pedagógica em sua experiência de aula com classes sociais de um colégio de elite e com a classe popular. Essas experiências vividas por Saviani foram importantes para a origem e o desenvolvimento de uma proposta de pedagogia histórico-crítica de base marxista.²⁷

Do movimento da Escola Nova ao movimento da Escola Cidadã, com Paulo Freire e Gadotti, a partir 90, os autores buscam pensar a escola com uma instituição que tem por finalidade o social. Nesse sentido, a educação na concepção da Escola Cidadã, orienta-se para e pela cidadania, assim os autores a definem:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não poder ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companherismo. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE *apud* GADOTTI, 2006, p.68-69)

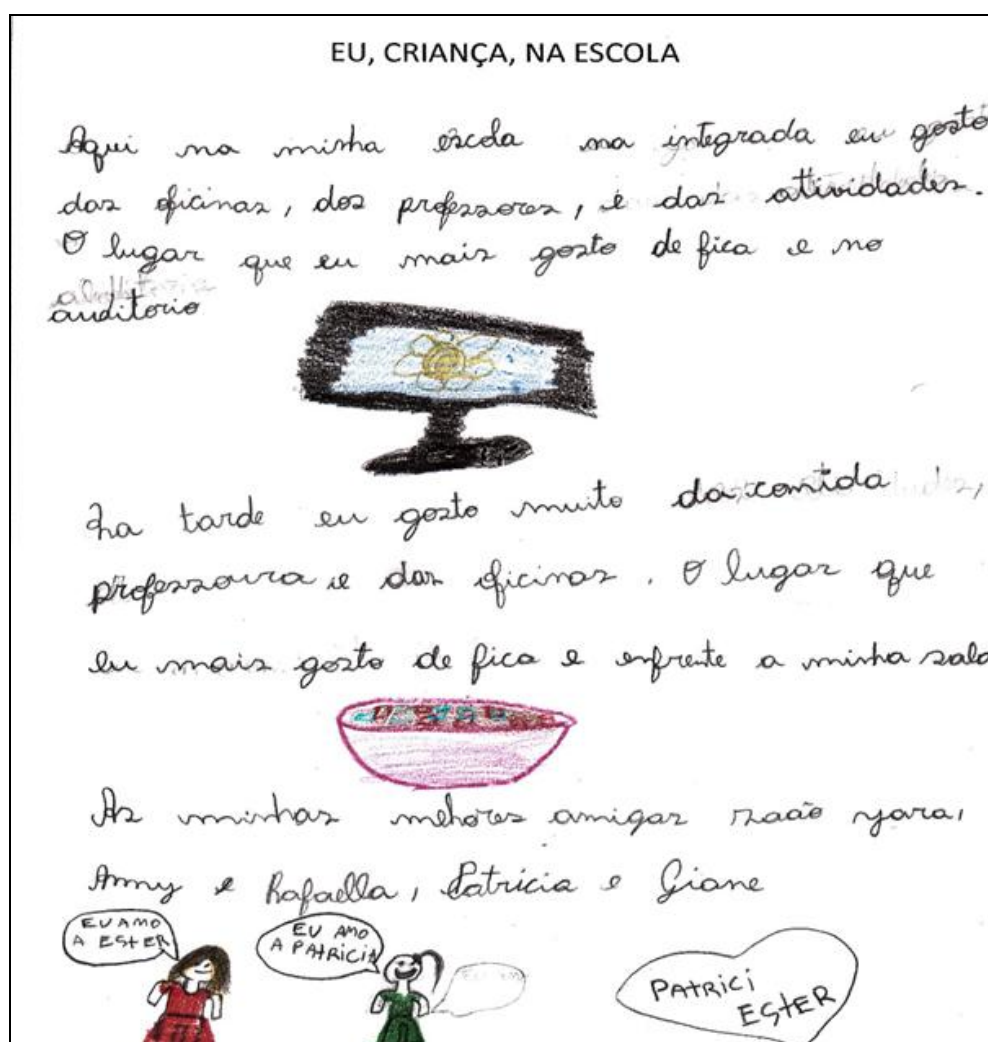
Considerando a concepção de escola cidadã defendida por Gadotti (2006) ele nos fala sobre a necessidade de se ter uma Cidade Educadora articula com a Escola Cidadã.

Podemos falar de Escola Cidadã e de Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade. Não se pode falar em Escola Cidadã sem compreendê-la como escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence. Nesse sentido Escola Cidadã, em maior ou menor grau, supor a existência de uma Cidade Educadora. [...] (GADOTTI, 2006, p.99)

²⁷ A Pedagogia histórico-crítica desenvolvida Dermeval Saviani por ser melhor esclarecida a partir das referências dos livros do autor. Meu interesse aqui encontra-se voltado para as diferentes denominações dos movimentos de Escolas (Escola Nova, Escola Cidadã, Escola Integrada, Escola de tempo Integral) denominações essas que não chegam à essência da Ciência da Educação ou Pedagogia da Animação proposta por Marcellino.

Na linguagem da criança da figura 42, os espaços escolhidos das escolas são os espaços do brincar. Mais uma vez, a Escola Integrada expressa na fala das crianças, possibilita o espaço e tempo da brincadeira, ou seja, da vivência da cultura lúdica.

Figura 42. “Eu, criança, na escola”



Fonte: Fac-símile do desenho de uma menina de 9 anos - Ensino Fundamental I

No registro da fig. 42, a criança deixa claro, os diferentes tempos e espaços escolares. A Escola Integrada é sempre citada como uma escola que proporciona as atividades lúdicas. O tempo de brincar e estudar, é, também, o tempo de construir amizades e aprender com as relações sociais.

Figura 43. "Eu, criança, na escola"



Fonte: Fac-símile da escrita e desenho de um menino de 9 anos - Ensino Fundamental I

Na fig. 43, ainda fica claro a ideia da importância da Escola Integrada para as crianças, como sendo o lugar do movimento, do aprender com a experiência do corpo, que passa pelo sentido de aprender os conteúdos escolares com atividades e possibilitam a vivência da cultura lúdica infantil.

Para Severino (2006), um novo panorama da contemporaneidade entende a educação sob uma nova perspectiva: nem mais sob a prevalência de uma teologia ética, nem mais sob a perspectiva política, tendo em vista a insustentabilidade das referências ético-políticas, das tradições metafísicas e iluministas. Este panorama encontra-se na formação do sujeito como ser cultural. Severino entende que um novo conceito de educação vem sendo construído e, assim, ele entende que

[...] a referência passa a ser, não mais a antiga ética, ou a recente política, mas uma nova estética. Não há mais valores éticos referencias nem muito menos consignias políticas válidas, conta apenas o novo sentir bem dos sujeitos humanos. Sem dúvida, o cenário da cultura atual é complexo.

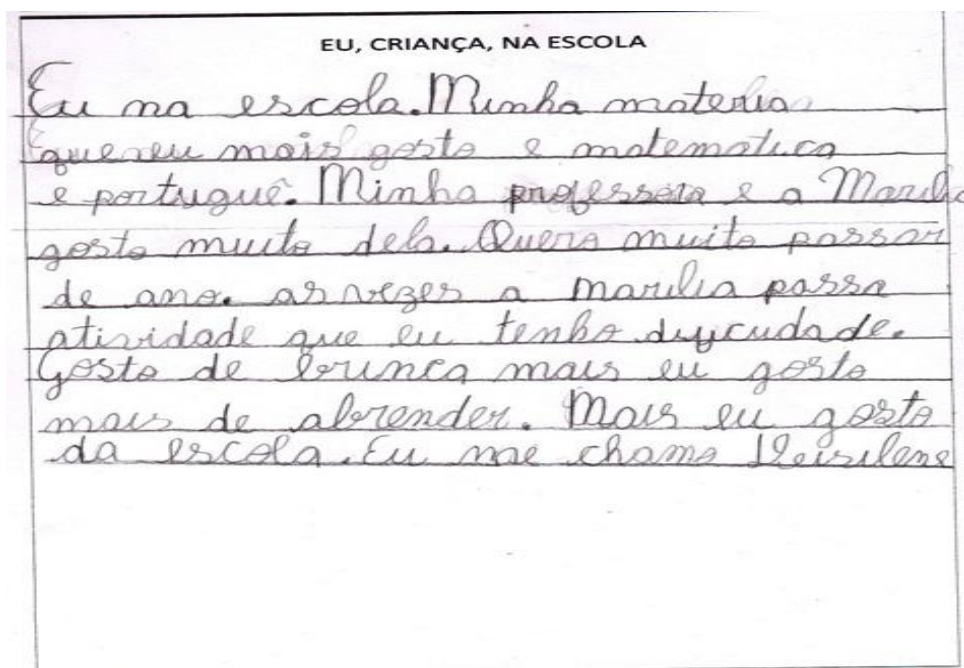
sobrevivem e convivem os diversos paradigmas filosóficos a inspirarem as buscas da Filosofia da Educação. Particularmente, faz-se ainda muito mais forte a marca de uma concepção tecnofuncionalista da educação, colocando-se em nome da e de seu poder tecnocrático, num ponta do espectro, enquanto que na outra ponta agiganta-se a perspectiva estetizante[...] No entanto, na verdade, a exacerbação estetizante é mesmo resultante do impulso da radicalidade da crítica à razão instrumental. Sua verdade está na afirmação de que uma nova referência para a educação precisa ser levantada e que nela não se faça ausente a dimensão estética do existir. (SEVERINO, 2006, p. 633)

Entretanto, Severino (2006) adverte que a dimensão estética é apenas uma parte do todo na educação, possibilitando uma finalidade intrínseca de cunho mais antropológico do que ético ou político. A educação precisa avançar do seu caráter individual para o coletivo, no aprimoramento social e na experiência coletiva. Nesse sentido, a filósofa Hannah Arendt (1992) nos chama a atenção para a responsabilidade perante o mundo e a educação.

[...] 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 nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco 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. (ARENDR, 1992, p. 247)

A fig. 44 destaca-se por apresentar o conflito que a criança enfrenta por gostar de brincar, mas gosta mais de aprender. Gosta da escola, da professora e dos colegas, mas tem dificuldades para aprender o conteúdo ensinado pela professora. Mesmo com as dificuldades a criança guarda um sonho: passar de ano. Durante as minhas observações na escola, pude perceber que estamos vivendo um tempo de transição do ideal da escola, principalmente com a introdução das linguagens digitais que vem provocando uma mudança na forma de ver o conhecimento e a informação.

Figura 44. “Eu, criança, na escola”



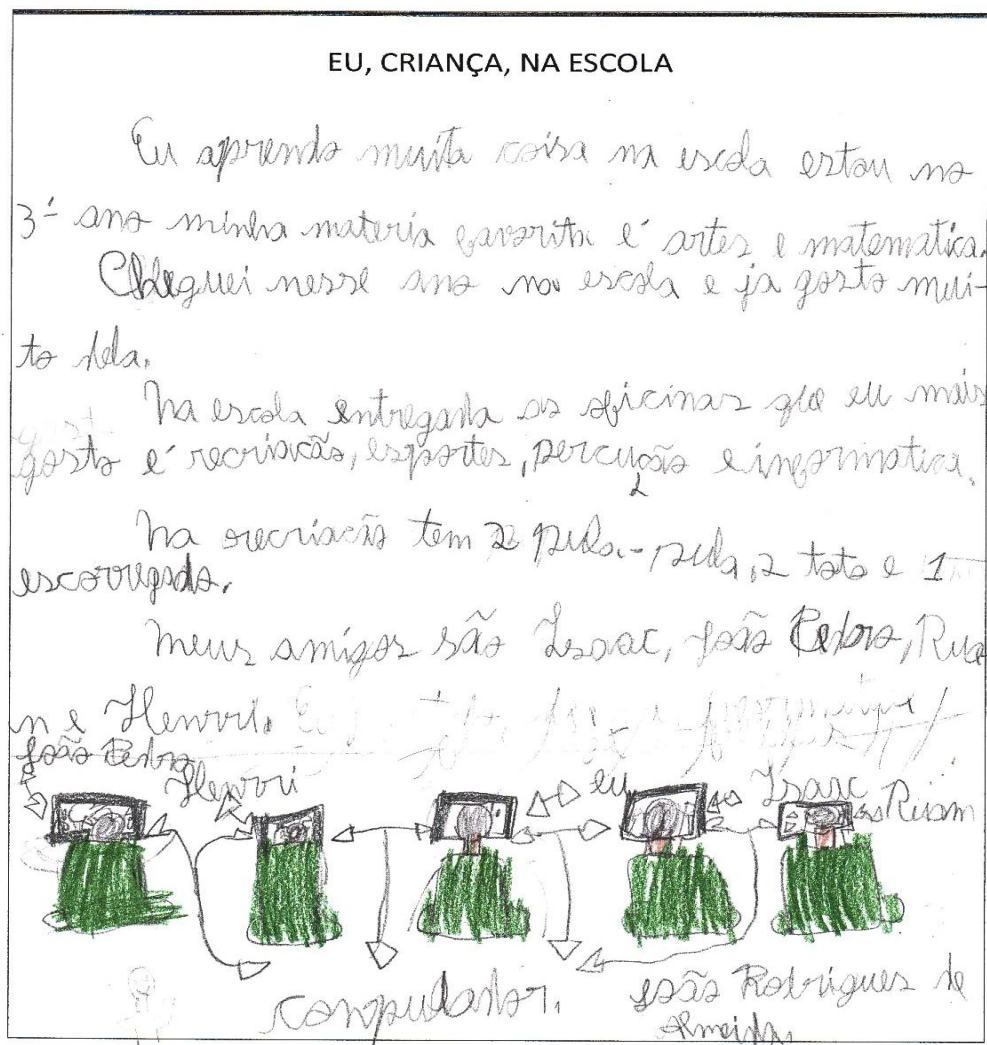
Fonte: Fac-símile da escrita de uma menina de 8 anos - Ensino Fundamental I

Já na fig. 45, a criança traz o registro da linguagem sobre os espaços e tempos da escola, e que, em sua grande maioria, fala que o que mais gosta, que é a aula de informática.

As novas tecnologias representam para as crianças a ligação com a rede, tanto na escola, como disciplina formal, quanto nos celulares com os joguinhos eletrônicos. O tempo todo eles estão conectados à rede, e se expressando com a linguagem digital. Nas produções das crianças, observei algumas dificuldades com a linguagem escrita, algumas trocas ou dificuldades do conteúdo de português, sendo essas normais num processo de aprendizagem para as crianças das séries iniciais da educação básica.

Mas na linguagem digital, eles são imbatíveis e muitas vezes são professores de seus professores nessa área. Na representação da criança na figura 44, observo que ela se coloca no lugar do computador, e se liga em rede com os colegas que também são computadores ou com caras de tela de computador. O fenômeno da linguagem digital e dos jogos eletrônicos é uma febre na escola. As crianças conhecem todos os lançamentos da web e o foco da sua atenção encontra-se na internet.

Figura 45. "Eu, criança, na escola"



Fonte: Fac-símile da escrita e desenho de um menino de 9 anos do Ensino Fundamental

A escola pensada no modelo tradicional de ensino não tem mais sentido para a criança conectada. Assim, o “mal estar na escola” torna-se evidente, o que nos faz interrogar a infância enquanto fase da vida, a criança de hoje, a escola, a nós mesmos e à sociedade da globalização segundo Santos, (2001) se divide numa globalização como fábula, o mundo tal como nos fazem crer; numa globalização como perversidade, como ela em muitos casos se apresenta; e numa globalização como ela pode ser, numa outra forma de ver o mundo. Nesse sentido, retomo Khoan (2004), com suas perguntas filosóficas:

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermos-nos interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta? (KOHAN, 2004, p. 51).

Parafraseando Kohan (2004) fico a me perguntar: O que é a escola? a pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos interrogá-la até onde ela consiga, de verdade, fazermos-nos interrogar? Será que temos tido tempo de sair dela para pensá-la? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a escola, com o museu, com a cidade e com as novas tecnologias?

Marcellino (2012 p,12) “expressa que nossas práticas educacionais, em nome dos ideais de progresso e mesmo de revolução, têm significado uma expansão ilimitada de conhecimento acerca do mundo, e uma brutal repressão da alma.” Para o autor a alma é o centro afetivo que pulsa dentro do corpo, que ilumina o mundo inteiro e transfigura músculos, sangue e pensamento. Ao considerar que a poesia não é coisa fraca, por ser coisa da alma, mas sim, é forte pelo fato de brotar na alma, ele cita Adélia Prado que diz: “*Erótica é a alma. É nela que se encontram as fontes da ação.*”

REFLEXÕES FINAIS

Ao chegar ao final dessas reflexões, gostaria de retomar duas linguagens das crianças, pesquisadas por Naranjo (2013). A primeira linguagem é sobre o termo adulto, expresso por Héctor Barjas, 8 anos: “*adulto é quando uma pessoa está morta*”. A segunda linguagem é sobre o termo “criança” expresso por Jhonan Sebastián, 8 anos: “*Criança é um humano feliz*”. Esse retorno à linguagem das crianças me fez voltar ao processo da pesquisa, no envolvimento com as mesmas, em diferentes tempos e espaços da escola, museu e cidade, onde tive a oportunidade de absorver a sua forma natural de ser, experimentando ou vivendo a experiência do aqui/agora, em permanente inventividade.

Cheguei mesmo a observar, o quanto essa forma de viver das crianças incomoda o professor (a), esse adulto, que talvez esteja, mesmo, morto, como expressa a criança, na sua linguagem já citada. Então, ao retomar minhas reflexões, buscando articular os momentos da empiria, com as contribuições dos teóricos, comecei a interrogar: - por que Marcellino (2012) entende que, para um novo jogo na educação é a criança que está mais habilitada a realizá-lo? Mas, por que a criança? Será que nossa razão adulta é capaz de aceitar? Na visão do poeta Manuel de Barros, a sociedade ainda não está preparada, pois a criança é inaudível e invisível, portanto é pisada que nem uma barata.

Penso que rever essa concepção de infância, que ainda persiste na nossa sociedade, é um caminho longo a ser trabalhado. Porém, na visão do filósofo Walter Benjamin, é a criança que apresenta o sinal revolucionário para uma nova sociedade, uma nova forma de pensar a globalização, no mundo contemporâneo, pois ela traz na sua essência etimológica e natural, o poder criador.

Para Cuenca (2008), pesquisador espanhol, que desenvolve estudos e pesquisas sobre o lazer, para o século XXI, “o poder de criação encontra-se na origem do ‘*ócio criador*’, que era praticado com os gregos em torno do século V a.C”. Havia, nessa prática, uma visão mítico-erótica da sociedade, isto é, o mítico ocupava o papel central, e isso queria dizer que não havia uma separação rígida entre o real e o imaginário. O mundo era visto como mágico e religioso, onde o divino se encontrava em toda parte. Porém, com a morte das sociedades mito-eróticas, o ócio criador

passou a ser negado e foi transformado em “*ergum otio*”, o qual mais tarde deu origem à palavra “negócio”, que trouxe para as relações humanas o modo de vida “negociante”.

O autor afirma que, atualmente, não celebramos mais a vida, a natureza, a criação. Agora nasceu o homem que celebra os negócios e dedica todo o tempo da sua vida a ele. Assim, para uma grande maioria dos humanos, o objetivo não é viver mais com paixão e criação. Tornamo-nos adultos “sérios” ou “mortos”, porque nos preocupamos com os negócios e o nosso tempo de lazer, de criação, tornou-se um tempo de negócio ou lazer de consumo.

Quando Marcellino (2012), propõem um novo jogo para a educação com o protagonismos das crianças, podemos levantar a questão: O que tem a criança a ver com essa crença de Marcellino, de ser ela a que está mais habilitada para começar um novo jogo na educação? Simplesmente, porque a criança ainda é criadora. Ela tem um pensamento mágico, tridimensional, com dimensões do polimorfismo, do onirismo e uma linguagem polissêmica. Ela vive a experiência do ser criador e somente ela, com sua natureza, pode ensinar, sobretudo, aos professores, que o lazer criador é um estado de ser com consciência; de que é fundamental ter tempo para nós mesmos, para as atividades com fins de criação.

Precisamos ter tempo, para pensar em criar uma nova escola entrelaçada com os espaços e tempos da cidade. Precisamos reconquistar, por nós mesmos, e não somente por decisões políticas, o território de saber e poder do professor no Circuito Cultural Praça da Liberdade. Educação e cultura caminham juntas com a Escola Cidadã e Cidade Educadora. Precisamos criar juntamente com as crianças espaços como territórios de direitos e de criação. Nesse sentido, precisamos conceber a infância como criança, essência criadora, que nos possibilita o ócio ou o lazer criador. Para tanto, destaco o papel dos museus e dos espaços de lazer da cidade, que têm nos proporcionado revisitar a nossa infância.

Por fim, volto em Manuel de Barros, que diz: “*eu penso em transformar o homem com borboletas*”. A experiência com a pesquisa de observação participante ensinou-me que é possível começar a transformar a educação com as crianças no museu, com a poesia, a filosofia, a literatura, a música e a ludicidade, enquanto cultura

lúdica da criança. Como em Marcellino (2012), que sempre retoma alguns trechos de músicas de compositores, criadores, da música brasileira, gostaria de fechar essas reflexões finais com um trecho da uma música de um compositor mineiro que fala de esperança e ilusão. Esse é o meu maior desejo e sonho. O de ver a cidade como centro vivo de cultura para as nossas crianças.

“Mesmo que tudo pareça distante,
Mesmo que o tempo não queira parar
Inda que existam lanças e espadas
Meu pensamento corre a te buscar [...]

Mesmo que a estrada pareça tão longa,
Mesmo que o dia inda tarda a chegar
Inda que fechem as portas e janelas
Os meus sonhos podem te encontrar [...]

Ainda há esperança em nossos corações.
Ainda há uma fatia de ilusão” [...]²⁸

²⁸ Trecho da música *Fatia de ilusão* dos compositores mineiros: Marcus Vinicius Bolivar Malachias/ Cynthia Martins.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AGANBEM, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AICE. **Carta das Cidades Educadoras**, Barcelona, 1990. Disponível em: <<http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**: entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 221-247.

_____. **A condição humana**. 10. ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

BARROS, Manuel de. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: Planeta, 2007.

_____. **Memórias inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Planeta, 2006.

_____. **O livro das ignoranças**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1993.

_____. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BATISTA, Gustavo Araújo. **Os fundamentos da educação segundo as perspectivas do pensamento de Montaigne**. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CONGRESSO INTERNACIONAL DE TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS. **Anais...** 2013.

BENJAMIM, Walter. **Obras Escolhidas II**: Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Obras Escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **O narrador**: observações acerca da obra de Nicolau Leskov. Textos escolhidos/Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas, 1983.

_____. Experiência e pobreza. In: BENJAMIM, Walter. **Obras Escolhidas II**: Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Passagens**. Editora UFMG, 2006.

BRAMANTE, Antonio Carlos *et al.* Lazer: concepções e significados. **Licere**. Belo Horizonte, v. 1. n.1, p. 9-17,1998.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 02 jun. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

BORGES, Jorge Luis. **O Aleph (1949)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CALVINO, Ítalo. **Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, Luiz Otávio de Lima. **Educação para o Lazer**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

CASTRO, Lúcia Rabello. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: editora FAPERJ, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

COELHO, Maria Inês Matos. **Escola Normal – Instituto de Educação: reconstrução da história da educação elementar (MG -1906-1960)**. Belo Horizonte, Curso de Pedagogia, 1990.

CUENCA, Manuel Cabeza; MARTINS José C. Oliveira (Orgs). **Ócio para o século XXI**. Fortaleza: As Musas, 2008.

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos, 204).

DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio das ciências e da Filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

DE LA FLOR, Fernando R. Ortega y Gasset e a Arte do Ensaio. **Revista Brasileira da Academia Brasileira de Letras**, Rio de Janeiro. Ano II, n. 77, p. 31-54, fasc. VIII-out./nov. 2013 .disponível em: www.academia.org.br/revistabrasileira.

DEBORTOLI, O. José Alfredo; MARTINS Maria de Fátima Almeida (Orgs). **Infâncias na Metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DELEUZE , Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs 1**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

_____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (Eds.). **Conceitos-chave de Museologia**. Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2013.

DEWEY, John. Pode a educação participar na reconstrução social? Clássicos **Currículos sem fronteiras**. Rio Grande do Sul. v. 2, p. 189-193, 2001.

DUMAZEDIER, Joffre. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. Administração Regional no Estado de São Paulo, 1980.

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel Jacinto. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in) visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, REVEDUC, v.2,n.2.2008.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã educação pela cidadania**. 2000. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1645/3/FPF_PTPF_13_009.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004.

GOMES, Christianne Luce. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v.1, n. 1 p 3-20, jan/abr. 2014.

HELIO OITICICA O FILME. Direção Hélio Oiticica Filho. Rio de Janeiro, 2012.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

JAERGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAPIASSU Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

JÓDAR, Francisco GÓMEZ, Lucía. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Revista Educação e Realidade**, v. 2, n. 27, p.31-34, jul/dez. 2002.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1987.

KOHAN, Walter Omar (Org.) **Lugares da infância**: Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **A filosofia para crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

_____. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. A operação Ensaio: sobre o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.1, jan/jun. 2004.

_____. **Nietzsche & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, Maria Isabel. Crianças, velhos e museu: memória e descoberta. **Cadernos Cedex**. Campinas, v.26, n,68,p.74-85, jan/abr.2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e Ludicidade – Ensaios 02**, GEPEL/FACED/UFBA, p. 22-60, 2002,. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br>>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Pensadores & Educação, 19).

MAGNANI, José Guilherme. **Da periferia ao centro**: trajetórias de pesquisas em antropologia urbana. São Paulo: Terceiro Nome. 2012.

MAGNANI, José Guilherme. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo. v. 17, n. 49, p. 12-29, jun. 2002.

_____. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Hucitec, 1984.

_____. Transformações na cultura urbana das grandes metrópoles. In: MOREIRA, A. S. **Sociedade Global**: cultura e religião. Petrópolis: Vozes, 1998.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MALRAUX, André. **O museu imaginário**. Rio de Janeiro: Ed. 70, 2001. (Coleção Arte e Comunicação).

MARCELLINO, Néelson Carvalho. **Lazer e humanização**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. **Pedagogia da Animação**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **Lazer e Educação**. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

_____. **Lazer e Cultura**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, Octavio A. Lins. Anísio Teixeira: grande expoente da educação brasileira. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro. v.3, n.2, p. 69-80.abr/jun1979. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60508/58759>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

MEMORIAL MINAS GERAIS VALE. **Plano Educativo**. Belo Horizonte, s/d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Centro de Referência do Professor. **Museu da Escola de Minas Gerais**: um projeto a serviço de pesquisadores e docentes. Belo Horizonte: SEE, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, Vozes, 1994.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaio**: tradução de Sérgio Milliet. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção os pensadores: vida e obra de Montaigne).

MOREIRA, Fernando João de Matos. Reflexões sobre o conceito de público nos museus locais. **Revista Musas, Revista Brasileira de Museu e Museologia**, n.3, Rio Janeiro, 2007.

MUNNÉ, Frederic. **Psicología del tiempo libre**. México D.F: Trilhas, 1980.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PEREIRA Júnia Sales. Sentidos dos tempos na relação museu/escola. **Cadernos Cedés**, Campinas, v.30, n.82, p.383-396, set.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

PIAGET, Jean; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Lisboa: Edições Asa, 1993.

RESENDE, Pedro Henrique de Mendonça. **Fantasmagorias na metrópole**: ensaios críticos a partir do circuito cultural praça da liberdade em Belo Horizonte. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Geociências, da UFMG. Belo Horizonte, 2014.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: da opressão do rendimento à alegria do lúdico. Porto Alegre: Edições EST/ESEF – UFRGS, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Jair F dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo. Brasiliense, 1986. (coleção primeiros passos n. 165).

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. Paulo: Hucitec, 1991.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único ao pensamento universal. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância**: correntes e confluências. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. (Estudos da Infância: educação e práticas sociais).

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set/dez. 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

_____. A reconstrução do programa escolar. **Escola Nova**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 86-95, nov./dez. 1930.

TRINDADE, Viviane de Cássia Maia. **Educando a cidade para Educar**: 2013 – 2015. Belo Horizonte, 2015 (Versão preliminar de relatório não publicado).

TRINDADE, Viviane de Cássia Maia; FREITAS, Mayrce Terezinha. **Projeto Educando a Cidade para Educar**. Belo Horizonte, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação **Revista Brasileira de Educação**, Rio Grande do Sul, n. 23, p. 5-15, Mai/Jun/Jul/Ago. 2003.

ANEXOS



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

Secretaria Municipal de Educação.

Ofício -Circular GAB-SMED nº 1061/2014.

Belo Horizonte, 11 de agosto de 2014.

Prezado(a) Senhor(a),

A pesquisadora Regina Rosa dos Santos Leal, aluna do Programa de Doutorado em Estudos do Lazer, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, solicitou à Secretaria Municipal de Educação a autorização para realização da pesquisa "Infâncias e Museus: experiências, conhecimentos e formação humana entre cultura, educação e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG".

Após a análise do Projeto de Pesquisa e diálogo com a doutoranda, a pesquisa foi autorizada pelo Gabinete da Secretaria Municipal de Educação (GAB/SMED).

Entretanto, ressaltamos a necessidade da responsável pela pesquisa fazer contatos prévios com a Instituição participante da pesquisa (Escola, UMEI ou instituição privada filantrópica e/ou confessional, conveniada com a Prefeitura de Belo Horizonte); apresentar a proposta de metodologia e necessidades da pesquisa; verificar os profissionais, crianças e responsáveis que se mostrem interessados e disponíveis para colaborar com a pesquisa; pedir autorização das famílias e profissionais para fotografias e filmagens; respeitar aqueles que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a Escola, UMEI, Creche (ou qualquer outra instituição conveniada com a PBH escolhida), bem como, não expor os seus profissionais, crianças e responsáveis.

Faz parte da metodologia proposta, participar das ações de imersão cultural em Museus, acompanhando "o antes, o durante e o depois" na rotina das turmas participantes.

Solicitamos ao responsável pela Instituição desta Escola, UMEI ou creche conveniada que decidir participar deste projeto, receber, apresentar a pesquisadora e a proposta aos profissionais, orientar, acompanhar e viabilizar o acesso autorizado.

Agradecemos desde já sua atenção e encaminhamentos,

Atenciosamente,

Raquel Parreira Reis Carvalho – BM 105.686-5
Chefe de Gabinete
Secretaria Municipal de Educação

Nota: Documento encaminhado a todas as Escolas/UMEs/Creches conveniadas interessadas em participar e disponíveis para colaborar com a pesquisa da doutoranda Regina Rosa dos Santos Leal, aluna da Faculdade de Educação Física da UFMG.

Belo Horizonte, 21 de Março de 2014

Ilmo Sr. Prof. Dr. Silvio Ricardo da Silva
Coordenador do programa de pós-graduação em lazer área
Interdisciplinar/UFMG

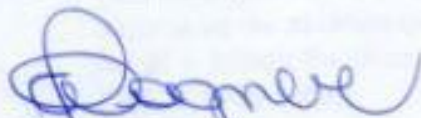
Ref: Autorização para pesquisa projeto de tese de doutorado
Regina Rosa dos Santos Leal

Prezado Prof. Dr. Silvio:

Recebemos a solicitação de autorização da realização da pesquisa da doutoranda Regina Rosa dos Santos Leal no Memorial Minas Gerais Vale. Será um prazer recebê-la. Temos certeza que o estudo beneficiará ao Circuito Cultural Praça da Liberdade com dados importantes e que podem mapear novos rumos à gestão do Memorial.

A Regina Rosa dos Santos Leal já está em contato com o setor educativo do Memorial para estabelecer uma agenda e um fluxo de trabalho.

Atenciosamente,



Wagner Tameirão
Gerente Memorial Minas Gerais Vale
(31)3308-4007 / 9689-6956
wagner.tameirao@vale.com

Espaço do Conhecimento UFMG

Ofício DIRCC-ECUFMG nº 005/2014

Belo Horizonte, 20 de março de 2014.

Ilmo. Sr
 Prof. José Alfredo de Oliveira Debortoli
 DD Chefe do Deptº de Educação Física
 EEFFTO/UFMG

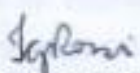
Senhor Professor,

Por solicitação do Professor René Lommez Gomes, Diretor Científico-Cultural do Espaço do Conhecimento UFMG, atendendo ao OF/PPGEL-008/14, de 06/03/14, comunico que a pesquisadora **Regina Rosa dos Santos Leal** está autorizada a realizar, no Espaço do Conhecimento UFMG, sua pesquisa intitulada "Educação, Museus e Lazer no Espaço Público da Cidade de Belo Horizonte: experiências e conhecimentos de infâncias no Circuito Cultural Praça da Liberdade".

Para acompanhar a pesquisadora em seu trabalho investigativo, estarão destacadas as assessoras acadêmicas do Espaço do Conhecimento: Brunah Schall e Juliana Prochnow, que podem ser contatadas pelos telefones: 3409-8358 e 3409-8360.

Certa da atenção de V.Sa., coloco-me à disposição para o que se faça necessário.

Atenciosamente,


 Ida Gracia Rossi
 Secretária da Diretoria
 Espaço do Conhecimento UFMG