

ARTIGO**Formação cultural e desenvolvimento estético na Educação Infantil: das concepções e dos processos de mediação*****Cultural formation and aesthetic development in Early Childhood Education: conceptions and mediation processes*****Ana Maria dos Santos^a**

ana.maria@cedu.ufal.br

Cristina Carvalho^b

cristinacarvalho@puc-rio.br

RESUMO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado em educação, cujo recorte apresentado visa analisar as concepções de formação cultural de um grupo de profissionais que trabalham em Centros Municipais de Educação Infantil de Maceió, e conhecer como estas instituições medeiam a relação das crianças pequenas com os equipamentos culturais. Com base no material constituído por meio do campo de pesquisa, estabeleceu-se um diálogo com os estudos da infância, Educação Infantil, formação cultural e estética e equipamentos culturais. As participantes da pesquisa compartilham de uma concepção de formação cultural que envolve a formação de gostos, sentimento de pertencimento e de valorização da tradição cultural local e regional. No processo de mediação entre as crianças e os equipamentos culturais, destacam-se algumas questões que afetam sobremaneira essa relação, a saber: disponibilidade de transporte escolar, adequação das atividades ofertadas à faixa etária das crianças e os modos como os equipamentos culturais recepcionam os grupos infantis. A pesquisa evidenciou que desenvolver o senso estético é um movimento que deve acontecer com urgência no interior dos processos formativos de professores, tendo em vista que suas referências são determinantes para a produção das marcas do estético, do poético e do corpóreo nas crianças com as quais se encontram cotidianamente.

Palavras-chave: Formação Cultural e Estética. Equipamentos Culturais. Criança Pequena.

ABSTRACT

This article is the result of a doctoral research in education, whose outline presented aims to analyze the conceptions of cultural formation of a group of professionals who work in Municipal Centers of Early Childhood Education in Maceió, and to understand how these institutions mediate the relationship between young children and cultural facilities. Based on the material constructed through the research field, a dialogue was established with studies of childhood, Early Childhood Education, cultural and aesthetic formation and cultural facilities. The participants of the research share a conception of cultural formation that involves the

^a Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Professora, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil.

^b Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Professora, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

formation of tastes, a sense of belonging and appreciation of local and regional cultural tradition. In the process of mediation between children and cultural facilities, some issues that greatly affect this relationship stand out, namely: availability of school transportation, suitability of activities offered to the age group of children and the ways in which cultural facilities welcome children's groups. The research showed that developing the aesthetic sense is a movement that must happen urgently within the training processes of teachers, considering that their references are decisive for the production of aesthetic, poetic and corporeal marks in the children they encounter on a daily basis.

Keywords: Cultural and Aesthetic Formation. Cultural Equipment. Little Child.

Introdução

Conceber a instituição de educação como lugar de formação cultural e estética ainda não se constitui uma realidade no contexto brasileiro, tanto no âmbito das políticas educacionais quanto das práticas pedagógicas, uma vez que, historicamente, tem-se atribuído à escola o papel de transmissora de conteúdos escolares, assim como de moldar comportamentos, instituir regras, disciplina e valores, introduzindo grupos infantis e juvenis nos rituais e simbologias que caracterizam a concepção tradicional de educação. Sob essa ótica, ainda presente nos dias atuais, cabe à educação a ênfase no controle dos corpos e das mentes, dos devaneios e da vida.

Nessa perspectiva, a formação estética, ou educação dos sentidos, assume papel secundário, sendo compreendida como perda de tempo, algo que não contribui para o futuro de crianças e jovens; futuro este incutido no imaginário da sociedade brasileira, que deposita na educação das crianças elementos necessários à vida adulta, em detrimento das experiências essenciais na infância.

Partilha-se, portanto, da afirmação de Bissoli, Moraes e Rocha (2014, p. 129) quando argumentam que “[...] as linguagens plástica, imagética, corporal, musical, [...] aparentam ser acessórias no planejamento, e as experiências que as crianças poderiam vivenciar com as diversas formas de expressão são colocadas de lado”. Ou seja, a dimensão estética, quando abordada na escola, ocorre de forma apartada de um projeto de educação que vislumbre a essência do tornar-se humano, isto é, sem a devida articulação com o conjunto de experiências presentes nas propostas curriculares das instituições.

Adorno (2022) considera que o projeto central da educação deve ser o de contribuir para o processo de emancipação humana e, caso esse propósito não se cumpra, a humanidade caminhará para o que o autor denominou de barbárie. “O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado [...]” (Adorno, 2022, p. 73).

Refletir sobre a formação cultural e estética de crianças pequenas, sob a mediação da instituição de Educação Infantil, convoca a entendê-la como educação *dos* e *para* os sentidos, educação que humaniza e que tem como princípio situar a criança na história e também como coprodutora da história. Logo, convida-se a perceber a criança não apenas em sua condição de cidadã, sujeito de direitos sociais, mas também enquanto ser afetivo, ético, estético, plástico, político, que se forma por meio das interações e relações das quais participa ativamente.

Assim sendo, é fundamental reconhecer que é no interior das experiências proporcionadas às crianças que saberes sensíveis são gestados e, nesse decurso, o papel do adulto é essencial, tendo em vista que a apropriação do mundo natural, social e cultural não se realiza solitária e individualmente, mas como uma construção coletiva de toda a humanidade.

Faz-se importante ressaltar que a concepção de currículo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) expressa claramente que refletir sobre a formação da criança enquanto ser inteiro, completo, implica reconhecer que ela tem uma história individual e coletiva, que faz parte de um grupo social e cultural e, portanto, os conhecimentos aos quais deve ter acesso pertencem a fontes e naturezas diversas, inclusive as que fazem parte do seu cotidiano, devendo ser acionadas, problematizadas e ampliadas, visando, sobretudo, seu próprio processo de humanização.

O texto, ora apresentado, tem como objetivo abordar as concepções de formação cultural de um grupo de profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil no município de Maceió, Estado de Alagoas. Também se propõe a conhecer como estas instituições medeiam a relação das crianças com os equipamentos culturais.

Cabe frisar que a realização das entrevistas se tornou possível pela aceitação voluntária das profissionais, sendo utilizado como critério estar atuando em creches ou pré-escolas da rede pública municipal. O grupo se constituiu de seis coordenadoras pedagógicas, cinco gestoras escolares e duas professoras. Todas as entrevistas foram agendadas por meio de contato telefônico e realizadas no local de trabalho das entrevistadas, entre julho e dezembro de 2019, envolvendo um quantitativo de dez instituições.

As questões que nortearam a construção deste texto foram: o que as entrevistadas entendem por formação cultural? Qual o papel que os equipamentos culturais ocupam no contexto da formação cultural e estética de crianças da Educação Infantil? De que forma os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) em que atuam medeiam a relação das crianças pequenas com os equipamentos culturais? Com quais objetivos? Quais os critérios de escolha para realizar visitas? Como os equipamentos culturais recepcionam as crianças pequenas?

Essas questões, presentes no roteiro da entrevista realizada com o grupo mencionado, constituíram a materialidade das reflexões e análises empreendidas à luz do referencial teórico adotado, a partir de um diálogo com estudos no campo da infância, Educação Infantil, equipamentos culturais e da formação cultural e estética: Nogueira (2008; 2011; 2012), Carvalho (2001; 2016), Bissoli, Moraes e Rocha (2014), Teixeira Coelho (1997) e outros.

O conceito de formação cultural sob a perspectiva de profissionais da Educação Infantil

A pesquisa assume uma visão de infância enquanto categoria plural, dinâmica, situada na história e na cultura, e de criança como sujeito de direitos, sujeito potente, imaginativo, inventivo

e capaz. Entende-se que oferecer às crianças oportunidades concretas de acesso aos artefatos da cultura material e simbólica resulta no desenvolvimento da capacidade de evocar e de criar símbolos, signos e códigos estéticos, artístico-culturais e científicos, necessários ao processo de emancipação humana e, portanto, à continuidade do processo sócio-histórico e cultural. Assim, partilha-se da ideia de Bissoli, Moraes e Rocha (2014, p. 129) de que “[...] se a estética é uma das dimensões do humano, desde a creche”, é preciso que as crianças vivenciem experiências diversas com as artes em geral, de modo a expandir seu repertório cultural.

Trabalha-se com a definição de equipamentos culturais proposta por Teixeira Coelho (1997), isto é, enquanto espaços culturais que abrigam diferentes tipologias – museus, salas de cinema, teatros, bibliotecas públicas, galerias, espaços expositivos, arquivos públicos –, como também coletivos e grupos que se encontram envolvidos com aspectos culturais diversos, como orquestras sinfônicas, bandas fanfarras, grupos de afoxé, assim como aqueles voltados para as tradições populares, a exemplo do coco de roda, pastoril, guerreiro, Bumba Meu Boi, entre tantos outros.

Considera-se importante destacar que vislumbrar a formação cultural no contexto da escola passa pela via da intencionalidade educativa e pedagógica. Assim, a concepção de formação cultural sob a mediação da instituição de educação, assumida neste artigo, encontra-se umbilicalmente ligada ao conceito de trabalho educativo apresentado por Saviani (2003, p. 13), ou seja, enquanto “[...] o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Logo, formação cultural e estética implica em processo que envolve a educação dos sentidos, possibilitando que novos sentidos sejam produzidos sobre si mesmo, sobre o outro, sobre as coisas e sobre o mundo, sendo dialeticamente incorporados à experiência de tornar-se humano.

Pensar a formação estética e cultural da criança a partir da mediação da instituição de Educação Infantil implica em desenvolver práticas pedagógicas que ultrapassem as vivências do que é meramente familiar. Contudo, é preciso partir daquilo que as crianças já sabem e já conhecem para poder avançar em níveis de conhecimentos ainda ignorados, como assim analisa Oliveira (2014).

[...] O problema maior se revela quando as atividades educativas, desenvolvidas no interior das instituições educacionais, não transcendem a dimensão afirmativa do já conhecido, do familiar, repetindo-se anos a fio. [...] Pois o voo da formação cultural não encontra estranhamento para além daquilo que o pensamento oficial da educação circunscreve para sala de aula (Oliveira, 2014, p. 66).

Tendo em vista o que expõe a autora, deve-se sempre lembrar que o debate em torno da formação cultural indica que é necessário atentar para as experiências que as crianças, suas professoras e seus professores estão construindo nas relações que estabelecem com a realidade e seus objetos materiais e simbólicos.

É por meio das interações e relações que a criança estabelece com seus pares e com os adultos, na forma como acessa, aprecia, explora, se apropria e usufrui dos diferentes espaços e

artefatos culturais, que suas experiências se constroem, se ampliam e compõem seu repertório cultural, ético, estético e humano, como assegura Vigotski (2010),

Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética (Vigotski, 2010, p. 352).

Para o autor, “[...] quando se fala em educação estética no sistema da educação geral, deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana [...]” (Vigotski, 2010, p. 351). Desta feita, entende-se que, independentemente do caráter assumido pelo espaço educativo, a centralidade de sua proposta deve tomar como ponto de partida as possibilidades de os indivíduos se constituírem enquanto sujeitos da experiência e, desse modo, da história e da cultura.

Desse ponto de vista, é necessário um exercício constante de superação do fascínio que a indústria cultural exerce (Adorno, 2020) em uma sociedade caracterizada pela pobreza da experiência (Benjamin, 1994), cujas vivências imediatas são cada vez mais fragmentadas e desconectadas das possibilidades de um projeto de educação emancipatória, pois, como destacam Bissoli, Moraes e Rocha (2014),

Apesar de compreender que a formação cultural requer o acesso aos bens culturais tantas vezes negado pela própria estrutura social no modo de produção capitalista – e mesmo reconhecendo que esta formação não deve apenas à escola a sua apropriação –, queremos reafirmar a potência que a educação institucionalizada tem de promover a aproximação entre os indivíduos e a cultura historicamente acumulada, considerando a função precípua da escola: a humanização (Bissoli, Moraes e Rocha, 2014, p. 123).

Em consonância com as autoras, um dos pressupostos sustentados neste trabalho consiste na ideia de que a escola, enquanto instituição que promove a educação em sentido estrito, não pode conceber esta educação dissociada da formação cultural e, embora se reconheça que a instituição escolar tem limites de diferentes ordens, devendo ser considerados no processo de implementação de suas ações, entende-se que uma de suas funções basilares consiste em promover a ampliação do repertório humano e cultural das crianças desde a mais tenra idade, especialmente quando se trata de crianças oriundas de contextos economicamente desfavorecidos.

Alargar os horizontes culturais e estéticos de crianças no interior da instituição escolar implica em compreender o que recomenda Ganzer (2005), isto é:

A educação do olhar é um exercício, uma construção na qual a percepção e a sensibilidade estão imbricadas na produção do conhecimento. Tornar visível o que

se olha é uma concepção do sensível. Pensar a educação do olhar é posicionar-se e questionar-se diante do processo de aprendizagem, para despertar o caráter sensitivo, afetivo e sensorial, como uma viagem ao mundo da imaginação e das informações adquiridas (Ganzer, 2005, p. 85).

Quando as participantes da pesquisa foram indagadas sobre o que entendem por formação cultural, chamou a atenção o fato de suas respostas convergirem, estabelecendo uma estreita relação entre formação cultural, cultura popular e tradições culturais, destacando-se aspectos das manifestações culturais locais e regionais, como se pode observar nos excertos apresentados a seguir:

Formação cultural é passar para nossas crianças aquilo que nem sempre está nos livros, às vezes está no conhecimento popular mesmo, nas tradições. Eu entendo formação cultural como as expressões regionais, é incutir nas nossas vivências essa potencialidade das danças, da cultura local, dos folguedos, da culinária, da gastronomia (Coordenadora Ivanise, 2019).

Formação cultural é passar para as crianças que temos história; o Nordeste tem história, temos que nos orgulhar e não nos sentir inferiorizados em relação ao resto do mundo, pelo contrário, é nos valorizar, porque temos história (Coordenadora Isabel, 2019).

A formação cultural são as vivências e experiências culturais [...]. Nosso país, a nossa região Nordeste, é muito rica, é muito diversa: folguedos, música, vestimenta, comida, língua, expressões, pintura. Tudo isso! Formação cultural é garantir às crianças o acesso a esses instrumentos (Professora Cláudia, 2019).

Observa-se que suas narrativas são perpassadas por sentimentos de pertencimento, evocando questões relacionadas à construção de uma memória afetiva individual e coletiva, assim como à necessidade de conhecimento e valorização da cultura do lugar em que vivem, rompendo com sentimentos de inferioridade em relação a outros contextos e culturas.

Na atualidade, há uma emergência em garantir nos contextos da Educação Infantil a formação cultural e estética de crianças pequenas, concebendo-a como educação que provoca inquietações, descobertas, ressignificações e que aspira revelar as fronteiriças e sinuosas facetas de cada ser, por meio das relações que estabelece com o outro e com o mundo.

Partindo dessa percepção, a coordenadora pedagógica Clara (2019) entende que “[...] a formação cultural permite ao sujeito ser quem ele é, assumir sua identidade, conseguir estar bem com ele mesmo, entender que ele produz cultura também, que não só recebe”. Nessa definição de formação cultural, encontram-se e se entrelaçam questões essenciais ao processo de constituição do humano na pessoa.

Um dos momentos considerados relevantes no encontro com as entrevistadas ocorreu quando algumas expuseram não ter um conceito pronto ou uma resposta elaborada sobre o que

entendem por formação cultural, afirmando, inclusive, que não tinham ainda parado para refletir sobre a questão em si, manifestando a necessidade de ler sobre o assunto e de se apropriar melhor do conceito, de forma a torná-lo vivo no interior de suas práticas nos CMEIs em que trabalham. É ilustrativo de alguns desses posicionamentos assumidos o relato da coordenadora Lourdes (2019), quando assim expõe: “[...] *formação cultural envolve tudo [...]. É tudo! Não sei assim dizer, não teria um conceito formado. Acho que até preciso ler sobre isso (risos). Não tenho um conceito*”.

Acredita-se que a atitude de assumir um não saber sobre a questão de pesquisa suscitou em algumas entrevistadas a necessidade de criar mais intimidade com o tema, tendo em vista o movimento de descobertas e indagações geradas e a constatação de que no decorrer de seus processos de formação, tanto inicial como continuada, ainda não tinham se deparado com tal discussão.

Nesse sentido, Carvalho (2001, p. 76) elucida que “[...] a experiência cultural provoca a reflexão crítica de valores e contribui para a formação não só do profissional de educação, mas do sujeito”. E a escola, em geral, não tem valorizado ou se utilizado desse aspecto em sua possibilidade de formação dos profissionais.

A coordenadora Clara (2019), por sua vez, entende que “[...] *a formação cultural deveria ser um leque onde se abrem linguagens diferentes e diferentes oportunidades para o sujeito poder apreciar, para ele ter outras experiências [...]*”. Nessa definição, encontra-se a ideia aqui defendida de que a possibilidade de se debruçar sobre a leitura de uma obra literária, ir ao teatro, escutar música, fazer visitas a museus, dentre outras experiências desse tipo, organiza e instaura processos formativos contínuos, cuja centralidade está voltada para a ampliação dos horizontes culturais do sujeito, de modo a desenvolver uma educação do sensível.

Portanto, é essencial o diálogo com Vigotski (2009), quando este expõe que,

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

Merece atenção o trecho a seguir, em que a entrevistada, ao apresentar sua definição de formação cultural, atribui-lhe um papel social amplo, em vista da diversidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira, o que requer, segundo a professora, que se ultrapassem referências pertencentes ao próprio universo cultural.

Formação cultural é você ser conhecedor da cultura do outro, dos diversos aspectos culturais que a sociedade nos apresenta [...], além de você conhecer, respeitar, valorizar, porque cada sociedade, cada região tem o seu aspecto cultural, então, você precisa conhecer para poder criticar e para poder valorizar, porque às vezes você diz: “ah, eu não suporto isso”, mas você nem conhece a origem (Professora Carla, 2019).

A entrevistada reúne argumentos que conduzem ao reconhecimento e à valorização das manifestações culturais enquanto mobilizadoras de apreço e respeito a diferentes culturas e povos, de perto ou de longe. De fato, quando se pensa em um país de dimensões continentais, como é o caso do Brasil, cuja diversidade se expressa em todos os aspectos e instâncias da vida, deve-se atentar aos modos como as crianças pequenas convivem com o diferente e poder ajudá-las a construir relações éticas, pautadas no respeito e na valorização de outros universos culturais, distintos daqueles que lhes são familiares.

É imprescindível compreender que a relação entre educação escolar e formação cultural se funda, simbólica e objetivamente, nos modos como desenvolvem subjetividades, recuperam e produzem narrativas e identidades, contribuindo de forma intencional para uma educação que potencializa as características do ser individual enquanto parte da humanidade. “Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade” (Mello, 2007, p. 86).

De acordo com Nogueira (2008), a ideia de formação cultural – *Bildung* – tem suas origens na Escola de Frankfurt, especialmente na obra de Adorno, sendo um tema central em seus escritos. A autora lembra que para Adorno,

A formação cultural (*Bildung*) é fenômeno que apresenta uma dupla faceta: adaptação e emancipação. Obviamente, a cultura é adaptação por se tratar de um campo pelo qual o indivíduo se conecta com seu grupo social. É, muitas vezes, a partir de tradições culturais que se vivencia o sentimento de pertencimento a este grupo: desde as canções de ninar, passando pelas tradições folclóricas e costumes populares, chegando às manifestações mais contemporâneas, vão se construindo no indivíduo as características que o tornam parte daquela comunidade. [...] Mas a cultura também é emancipação, é possibilidade de se ir além do que está posto, preestabelecido. Por meio da cultura, podemos alargar nossos horizontes, conhecer outras realidades, outras visões de mundo, nos constituir de forma única e original. Podemos, principalmente, ampliar nossos referenciais estéticos, permitindo uma fruição rigorosa e fundante de outras lógicas possíveis (Nogueira, 2012, p. 622).

Considerando o que expõe Nogueira, entende-se a formação cultural enquanto processo ininterrupto que deve se efetivar em um contexto mais amplo de políticas públicas estatais, voltadas para a sociedade como um todo, processo este que renuncia a ações de caráter pontual por meio de projetos e programas a serviço de determinado grupo social ou governo.

Compreende-se, assim, que levar as crianças a acessar os mais variados elementos, símbolos e expressões culturais, implica compreender que se está operando de modo a garantir um grau de produção, composição e ampliação de um repertório de experiências mais qualificado, assumindo um compromisso político, ético, social e estético com a formação cultural e, portanto, humana de meninos e meninas.

Nessa perspectiva, questiona-se: é possível, na contemporaneidade, continuar persistindo em conferir ao ato de educar uma função meramente transmissora e reprodutora de conhecimentos

e de modelos curriculares que se distanciam das demandas das crianças, que desconsideram suas singularidades e que não respeitam o tempo presente em que estão vivendo as experiências mais expressivas de suas vidas?

Ainda nesta mesma linha de problematização, indaga-se: é viável construir um currículo que articule os saberes enquanto processos e construções ancorados na trajetória realizada pelo conjunto da humanidade com os conhecimentos decorrentes das vivências cotidianas dos diferentes atores, presentes na instituição de Educação Infantil?

Entende-se que estas são questões das quais não se pode desviar quando o campo de atuação envolve as crianças pequenas e seus processos educativos, como adverte a professora Cláudia:

[...] A mente não se sobressai, o corpo não se sobressai, a sensibilidade não se sobressai nem as emoções. Tem que trabalhar tudo junto e a escola como detentora desse conhecimento, tem que trabalhar essa sensibilidade, a mente e o corpo da criança para humanizar (Professora Cláudia, 2019).

A partir da fala da professora, é importante ressaltar que a riqueza dos encontros com as entrevistadas se refletia em seus modos de se posicionar, ora em lugar de quem procurava responder, ora em lugar de quem também questionava, sentindo-se instigadas a reelaborar, refletir e mobilizar saberes que atravessam o cotidiano de suas práticas pedagógicas e que, no âmbito da formação inicial e continuada, são tratados de forma secundarizada e acessória. Logo, é preciso atentar para o que expõem Bissoli, Moraes e Rocha (2014, p. 131): “[...] na era do imediatismo, vamos perdendo a sensibilidade. Desenvolvê-la deveria ser um objetivo dos processos de formação tanto dos professores como das crianças [...]”.

A partir de um alinhamento ao conceito de formação cultural apresentado por Nogueira (2008), baseada em Adorno, entende-se que se trata de,

[...] Processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado [também] nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura. Por ser processo, trata-se de ação contínua e, além disso, cumulativa (Nogueira, 2008, p. 4).

Assim, a formação cultural é um processo que não finda, que se constitui em espaço de diálogo, de troca permanente no encontro consigo mesmo, com o outro, com as expressões e manifestações artístico-culturais, com os artefatos da cultura e da história humana, potencializando a capacidade do indivíduo de tecer e produzir novos repertórios e alargar horizontes.

Nessa esteira, conceber a formação cultural como privilégio consiste em um posicionamento político-ideológico por parte de alguns sujeitos que intentam aumentar ainda mais as distâncias existentes entre as instituições culturais e aqueles grupos que vivenciam continuamente processos de exclusão.

Crianças pequenas, equipamentos culturais e os processos de mediação

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

Ao serem indagadas sobre o papel que os equipamentos culturais ocupam no contexto da formação cultural e estética de crianças da Educação Infantil, os relatos retratam seus modos e posicionamentos frente aos variados aspectos em que se fundam as relações desses espaços com as crianças pequenas, como se pode verificar a seguir.

Rosa (2019), diretora de um CMEI, lembra que “[...] *uma coisa é você colocar uma música, dançar, botar um vídeo, ensaiar, mas outra coisa é visualizar fora da escola aquilo que você tanto fala*”. Percebe-se que, embora a gestora escolar considere importante que a escola crie toda uma ambiência voltada ao desenvolvimento estético da criança, ela parte do princípio de que não é suficiente proporcionar experiências circunscritas a este espaço formativo, sendo necessário, portanto, transpor os limites físicos e geográficos da instituição escolar, rumo a vivências estéticas genuínas, que ocorrem em ambientes criados especificamente para operar neste campo. A entrevistada compreende que as experiências estéticas passam pela vivência, pelo ato de experienciar e que não há nada que possa substituir esse encontro da criança com os espaços, objetos, cores, odores etc. que caracterizam os equipamentos culturais.

A perspectiva assumida pela gestora Rosa caminha na mesma direção sinalizada por Leite (2005, p. 24), quando a autora chama a atenção para o fato de que “[...] o teatro não vai até a escola – sua ambientação, sua arquitetura, seu cheiro, sua temperatura, seu glamour, as pessoas que ali estão... isso é insubstituível”.

As participantes da pesquisa consideram que a escola tem um papel central no desenvolvimento estético e cultural de meninas e meninos pertencentes a famílias com menor poder aquisitivo, levando-os a conhecer e a vivenciar experiências culturais nos mais diferentes espaços, como museus, teatros, cinemas, entre outros, e, desse modo, a alargar seus repertórios culturais.

Segundo a coordenadora Ivanise (2019), “[...] *é inconcebível não colocar no nosso PPP uma visita a um museu, uma visita à biblioteca pública [...]. O espaço melhor para conduzir, aprimorar, até conceder isso para as crianças é o espaço da instituição*”. Nessa mesma direção, a professora Carla (2019) sustenta que “[...] *a escola tem um papel primordial [...], até porque em algumas situações a família não tem como fazer isso, até pelo desconhecimento de alguns aspectos culturais, [...] então, a escola tem como principal objetivo fazer esse elo, mostrar à criança algo diferenciado [...]*”.

A esse respeito, Carvalho (2016, p. 47-48), considera que “[...] a escola, utilizando o recurso às visitas a um centro cultural, tem representado uma possibilidade de democratização da cultura

para as classes populares”. Quando se volta o olhar para os relatos das entrevistadas, percebe-se a potência da análise apresentada por Carvalho.

“A escola tem um papel fundamental que nem sempre a família vai poder proporcionar. Conseguimos algumas vezes ir ao cinema e os pais ficaram maravilhados, porque [...] alguns nunca tinham ido” (Coordenadora Isabel, 2019). *“Muitos aqui não conheciam um teatro, não conheciam um cinema, a não ser pela escola [...]”* (Gestora Ângela, 2019).

Em todas as vozes ressoa a ideia de que cabe à escola promover a formação cultural, garantindo encontros efetivos entre a criança e os equipamentos culturais, uma vez que grande parte das famílias não possui condições financeiras para proporcionar essas experiências aos seus filhos e filhas, faltando-lhes também o conhecimento necessário para se relacionar com estes espaços.

Nessa seara, Freire (2006), adverte que,

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjuguie (Freire, 2006, p. 45).

Compartilha-se, assim, do princípio defendido pelo autor de que o fim último da educação consiste em libertar os homens das suas próprias amarras e, conseqüentemente, dos arranjos institucionais que insistem em podar sua capacidade de intercâmbio, de diálogo, de criar e de produzir coletivamente sua própria humanidade.

Dado o exposto até o presente momento, o que dizem as entrevistadas sobre o processo de mediação realizado pelos CMEI? Que tipo de experiências são proporcionadas às crianças? Como são selecionados os espaços visitados? De que forma os equipamentos culturais se relacionam com as crianças pequenas?

No que tange aos processos de mediação, bem como aos objetivos das visitas e das escolhas dos espaços, algumas entrevistadas assim relataram: *“[...] não temos preferência, porque o acesso é muito pequeno, [...]. Qualquer lugar tem bastante potencialidade para que a criança explore”* (Coordenadora Lourdes, 2019). *“Para museu já faz muito tempo que fomos, [...] a última saída foi para uma peça no teatro. A Secretaria pediu para levar as crianças maiores, por causa da questão de transporte”* (Gestora Maiara, 2019).

O grupo avalia que o fato de retirar a criança do ambiente da instituição constitui uma ação produtora de experiências variadas e ainda acrescenta que os critérios de seleção dos espaços culturais passam, primeiramente, pela oportunidade de transporte escolar, ou seja, no momento em que ele é disponibilizado, não medem esforços para sair com as crianças, independentemente do lugar e da proposta apresentada pela Secretaria de Educação e/ou pelo equipamento a ser visitado.

Entendemos que o educador tem como tarefa primordial a ampliação dos parâmetros estéticos de seus alunos. Se for para reproduzir o que os meios de

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

Em consonância com o pensamento de Nogueira, entende-se que é preciso avançar em relação à compreensão de que visitar um museu, uma sala de cinema, uma galeria de arte etc. é importante não apenas pelo fato de as crianças estarem saindo do espaço da instituição, em alguns casos com uma estrutura física muito precária. Certamente esse aspecto também é importante, mas a centralidade da proposta deve ser a intencionalidade de desenvolver o senso estético, compreendendo que frequentar esses espaços possibilita experiências que visam à educação do sensível.

No que concerne à relação entre formação cultural e equipamentos culturais, é interessante a leitura do fragmento a seguir, em que a entrevistada lembra que a formação cultural não se realiza única e exclusivamente em um lugar específico, mas ocorre em todo e qualquer espaço do qual a criança participa.

[...] A formação cultural da criança não ocorre apenas em espaços institucionalizados [...], não ocorre apenas quando ela está dentro de um museu. [...] ocorre no trajeto de casa para a instituição de educação, [...] na relação que ela constroi com alguém que conversa durante um dado momento do cotidiano dela. Eu penso que a formação cultural caminha nessa direção (Coordenadora Bruna, 2019).

De fato, entende-se que a formação cultural resulta de um processo complexo, abrangente e contínuo, e não se restringe única e exclusivamente à participação em atividades propostas pelos equipamentos culturais, nem tampouco pela mediação da instituição escolar. Contudo, é nesses espaços que efetivamente se organizam, se reproduzem, se recriam e se disseminam os conhecimentos sócio-historicamente elaborados pela humanidade, seja por meio da arte, da ciência ou da tecnologia.

Nessa perspectiva, Duarte (2013) assegura que:

Por mais rica que seja a cotidianidade de uma pessoa, ela nunca terá a riqueza acumulada pela história da humanidade. Essa riqueza de experiências, lutas, dramas, alegrias, tristezas etc. chegará à vida do sujeito e será por ele vivenciada como se fosse sua própria vida por meio das objetivações artísticas. Mas é claro que para isso não basta o contato imediato, direto e espontâneo com as obras de arte. Será necessário o trabalho educativo com essas obras, da mesma maneira que é necessário o trabalho educativo com as objetivações científicas e filosóficas (Duarte, 2013, p. 67).

Contudo, apesar do esforço em promover encontros entre a criança e os equipamentos culturais, as entrevistadas reconhecem que se trata de uma tarefa solitária da instituição ou de

alguns dos seus profissionais, tendo em vista as cobranças externas em relação ao trabalho de preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

O grupo também foi unânime em ressaltar as dificuldades encontradas na relação com os espaços culturais, uma vez que a criança pequena ainda é muito invisibilizada nas propostas educativas desses espaços, sendo encontradas muitas barreiras, seja no tocante à adequação das instalações físicas para este público específico, seja em relação aos recursos humanos para receber crianças menores de 6 anos e acolhê-las em suas especificidades. Assim, partilha-se da defesa apresentada por Kramer (2009) de que,

[...] O trabalho pedagógico na Educação Infantil deve garantir o acesso e a experiência com a cultura, a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a fotografia, enfim, a produção artística e histórica que se encontra em variados tipos de espaços, no campo ou na cidade, da rua aos museus, com livros ou na internet. Assim, o campo pedagógico inclui as dimensões ética e estética, sendo uma prática social que se constitui como outra forma de conhecimento científico, incluindo a arte (Kramer, 2009, p. 26).

É preciso que se compreenda que as mediações e os espaços de experiências construídos em instituições de educação ou em outros espaços educativos não são neutras, ao contrário, elas comunicam, expressam, anunciam e denunciam por meio da presença ou da ausência de pessoas, de elementos naturais ou sociais, de imagens, de cheiros, de sonoridades, de silenciamentos. Tais espaços marcam e são marcados pelas relações que se fundam no contexto social mais amplo.

De acordo com as entrevistadas, mesmo fazendo um trabalho que antecede a ida ao equipamento cultural, o momento da visita é sempre marcado por muita tensão, pois analisam que as pessoas que ali atuam precisam ter conhecimentos sobre o que é peculiar à criança pequena e a distingue de outros grupos etários.

Para as participantes da pesquisa, os mediadores dos equipamentos culturais precisam saber que as crianças menores de 6 anos têm necessidade de tocar, de sentir, de explorar. Contudo, segundo relatam, nas visitas realizadas, fica evidente a preocupação exacerbada por parte desses “interlocutores” de que as crianças quebrem ou danifiquem os objetos das exposições, que desviem a atenção para outras questões que não são o foco daquele circuito ou daquela proposta.

Fizemos uma visita à Usina Ciência há uns quatro anos, estávamos estudando sobre o mar e quando aquelas crianças viram os bichos que estavam estudando, foi uma animação. É claro que percebíamos a preocupação das pessoas para as crianças não danificarem. Nós compreendemos, porque a criança pequena ela tem que pegar, ela precisa desse contato, é complicado para o adulto, porque realmente não faz parte da formação dele (Gestora Rosa, 2019).

Diante desse relato, recorre-se à análise realizada por Carvalho (2016) acerca das relações que os centros culturais estabelecem com seus visitantes. A autora expõe que essas relações

estão marcadas por alguns rituais, cuja finalidade consiste em delimitar fronteiras, adequar comportamentos e ações, definindo, *a priori*, o que pode e o que não pode. Carvalho (2016) expõe ainda que nas entrevistas realizadas com responsáveis pelos setores educativos de centros culturais na cidade do Rio de Janeiro, estes afirmavam que lidar com crianças pequenas era uma das maiores dificuldades que enfrentavam.

Ao analisar a relação entre formação cultural e equipamentos culturais, deve-se considerar estes últimos como elementos da cultura humana, voltados à formação e fruição de crianças, jovens e adultos, por meio de mediações mais efetivas e qualificadas com a arte e a cultura, e que possibilitam o desenvolvimento das múltiplas dimensões nas quais os sujeitos se constituem. Leite (2005, p. 42) assegura que a “[...] apreciação de obras não é dom inato – nosso olhar é construído dia a dia e essas possibilidades de experiência estética fazem parte de nossa formação cultural”.

Os excertos que se seguem expõem um tema bastante recorrente ao longo das entrevistas realizadas, que diz respeito à questão do transporte disponibilizado pela Secretaria de Educação para os deslocamentos com as crianças. É interessante perceber o quanto essa questão é determinante no processo de escolha dos equipamentos a serem visitados. *“Tomamos conhecimento das programações culturais e quando vamos à Secretaria, falam que não é para a Educação Infantil [...]. A prioridade é o Ensino Fundamental”* (Gestora Rosa, 2019).

Já fomos duas vezes ao IPHAN [...], a Universidade Federal estava desenvolvendo um projeto aqui e foi mais fácil porque eles conseguiram o ônibus. [...] Nós até queremos fazer o passeio, ir ao Parque Municipal, aos museus, mas não tem o ônibus para levar as crianças. A grande dificuldade só é essa (Gestora Ângela, 2019).

Mesmo com algumas dificuldades, já fomos a algumas peças no Teatro, assistir uma apresentação de balé [...]. Depois, não visitamos mais nada, não tinha ônibus, sempre estava quebrado, outra vez não tinha motorista e isso foi cansando, enfim, esse muro formado de lá para cá é bem difícil (Coordenadora Lourdes, 2019).

É possível afirmar que a relação das crianças com os equipamentos culturais, a partir da mediação da escola, é profundamente afetada pela ausência de uma política de transporte escolar que viabilize os deslocamentos entre as duas instituições. Também se evidencia o tratamento diferenciado que é dado às demandas das crianças menores de 6 anos, apesar dos avanços na área da Educação Infantil nas últimas décadas.

Percebe-se que a dificuldade com transporte para que as instituições de educação possam levar as crianças aos equipamentos culturais é uma realidade que atinge as redes públicas de ensino de diferentes lugares do Brasil. Carvalho (2016) aponta, em sua pesquisa, que os profissionais de escolas públicas do Rio de Janeiro, envolvidos com a visita escolar, destacaram o transporte como a maior dificuldade para o acesso aos centros culturais.

Outro aspecto que deve ser enfatizado se relaciona aos critérios considerados na escolha de alguns espaços para visita, os quais passam por questões referentes às possíveis relações com

os projetos trabalhados nas salas de referência e à tipologia do equipamento cultural. Percebe-se o quanto ainda persiste, no ideário pedagógico, a necessidade de vinculação entre o conteúdo que está sendo trabalhado nas salas de referência e as atividades fora do ambiente escolar.

A adequação da faixa etária das crianças às temáticas propostas pelos espaços aparece em muitos relatos como critério utilizado para visitá-los. *“O nosso cuidado maior ainda é em relação a espaços em que o conteúdo não esteja de acordo com a faixa etária”* (Coordenadora Bruna, 2019). *“Temos como critério a programação que for adequada para nossa faixa etária”* (Gestora Andreia, 2019).

Em relação à adequação dos equipamentos culturais para receber crianças pequenas, as entrevistadas consideram que eles não estão preparados e, como justificativa, apontam para questões referentes desde a estrutura física até a própria visão que os espaços têm da criança pequena. *“[...] A maioria dos locais não está preparada, principalmente com criança tão pequena”* (Gestora Ângela, 2019). *“A escola está levando as crianças para esse espaço e é de se pensar em banheiros para crianças, em bebedouros, em corrimãos, em ambientes que também sejam estruturados para as crianças”* (Professora Cláudia, 2019).

De acordo com os relatos, ainda são encontradas situações em que as crianças recebem tratamento desigual e excludente, tornando-se alvo de atitudes discriminatórias por parte de alguns mediadores, no interior dos equipamentos culturais.

[...] Muitas vezes, eles vão muito pela farda da criança. Porque eu já fui como coordenadora de escola particular e depois eu fui como gestora da Educação Infantil [do Município] e observei essa grande diferença do tratamento, do tempo que ficam. É uma coisa muito apressada. Do número de crianças que tinha no mesmo espaço naquele momento e do número muito pequeno de monitores para atender alguma dúvida ou até instigar a uma obra [...]. Acho que falta isso muito. Fica assim, uma exposição foto, vai para frente de uma obra para tirar foto (Coordenadora Lourdes, 2019).

Os diferentes relatos revelam o quanto as crianças das classes populares continuam encontrando barreiras para, efetivamente, garantir seu acesso aos artefatos culturais, sendo este acesso percebido e naturalizado como uma prerrogativa das classes mais abastadas. Depreende-se daí que alguns equipamentos culturais precisam refletir sobre seu papel e função social, educativa e cultural, face às demandas dos diferentes públicos que a ele têm acesso e, especialmente, o público infantil, que atualmente está tendo maiores oportunidades de participar e neles conviver.

Compreende-se que os equipamentos culturais assumem, no contexto das relações sociais, um papel basilar para a formação cultural, ética, estética, política e, portanto, humana de grupos infantis e juvenis. São espaços de troca e de disseminação das culturas, que caracterizam e identificam determinados povos, comunidades, tribos etc. (Teixeira Coelho, 1997).

Por fim, cabe ressaltar que não é possível tratar a relação entre educação e formação cultural de forma cindida, dicotômica, pelo contrário, a via da dialogicidade é a única possível, uma vez que

possibilita que os sentidos instituídos sejam ressignificados e potencializados, despertando desejos e instaurando possíveis transformações.

Algumas considerações

O artigo discute a concepção de formação cultural sob a perspectiva de um grupo formado por treze profissionais – professoras, coordenadoras pedagógicas e gestoras escolares – que atuam em instituições que cuidam e educam crianças pequenas, desde bebês, na capital de Alagoas, Região Nordeste do Brasil.

O estudo parte da ideia de que as instituições de Educação Infantil são espaços privilegiados de múltiplas e variadas experiências e encontros com a arte, espaços estes que devem garantir o desenvolvimento de sujeitos éticos, estéticos, políticos, poéticos, atentos às demandas do tornar-se humano, o que implica que professoras e professores de crianças compreendam que os conhecimentos de si, do outro e do mundo precisam se estruturar por meio de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito histórico, produtor de cultura, ser potente e capaz.

Desse modo, são apresentadas as seguintes questões norteadoras: quais as concepções de formação cultural de profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil no município de Maceió? De que forma tais instituições medeiam a relação entre as crianças e os equipamentos culturais? Que experiências estéticas e culturais são proporcionadas às crianças da Educação Infantil da rede pública municipal?

Tais indagações possibilitaram a construção de uma teia de sentidos, alicerçada no diálogo com o referencial teórico adotado e nos relatos construídos por meio dos encontros com as participantes da pesquisa, que compartilharam suas formas de conceber a formação cultural, enquanto processo contínuo que produz conhecimento e consciência de si, do outro e dos objetos da cultura; processo que envolve a formação de gostos, sentimentos de pertença, de valorização da tradição cultural local e regional e a ampliação do repertório estético que se constitui, segundo elas, em meio às oportunidades oferecidas às crianças.

As entrevistadas declararam que as instituições em que atuam realizam visitas aos equipamentos culturais no município e, para isto, levam em consideração questões relacionadas à disponibilidade de transporte pela Secretaria de Educação, às possibilidades de articulação com os conteúdos dos projetos trabalhados em sala, à adequação da proposta à faixa etária do grupo e também aos modos como as crianças são recepcionadas e tratadas pelos espaços culturais.

As análises, provenientes das entrevistas realizadas, sinalizaram que as experiências culturais promovidas pelas instituições de Educação Infantil são marcadas por uma deficiente política de transporte escolar, que inviabiliza o acesso das crianças e de suas professoras e professores aos equipamentos culturais. Indicando também que os equipamentos precisam garantir que seus mediadores vivenciem um processo de formação que os habilitem a entender as singularidades do trabalho com crianças menores de 6 anos, levando-os a romper com condutas e atitudes que

reforçam processos de exclusão e de discriminação de grupos infantis oriundos de contextos economicamente desfavorecidos.

Por fim, cabe destacar que o processo de educação dos sentidos precisa acontecer antes e, ao mesmo tempo, com professoras e professores de crianças. Isto é, desenvolver o senso estético é um movimento que deve ser realizado no interior dos processos formativos desses profissionais, uma vez que o professor precisa ser possuidor de experiências culturais ricas e variadas para que possa produzir nas crianças as marcas do estético, do poético, do corpóreo (Santos, 2020), depreendendo-se daí a necessidade de uma sólida formação cultural que ofereça os subsídios necessários para atender às demandas apresentadas pelos encontros cotidianos com as crianças.

Referências

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Indústria cultural*. São Paulo: Unesp, 2020.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BISSOLI, Michelle de Freitas; MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso; ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da. A formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas. *Educação em Perspectiva*, v. 5, n. 1, p.118-134, jan./jun. 2014. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v5i2.510>
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CARVALHO, Cristina. Cidadania cultural e a formação de professores. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 75-87 jul./dez 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/26139>. Acesso em: 18 de abr. 2017.
- CARVALHO, Cristina. *Quando a escola vai ao museu*. Campinas: Papirus, 2016.
- DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p.59-72, dez. 2013. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9699>
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.
- GANZER, Adriana Aparecida. Turbilhão de sentimentos e imaginações: as crianças vão ao museu, ou ao castelo... In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Esmeralda Luciana (Orgs.). *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas: Papirus, 2005. p. 85-92.
- KRAMER. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação Infantil*. Brasília, 2009. p. 15-42.
- LEITE, Isabel Maria. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (Orgs.). *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas: Papirus, 2005. p. 19-54.
- MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. <https://doi.org/10.5007/%25x>

NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Goiânia: UFG, 2008.

NOGUEIRA, Monique Andries. A expressão musical e a criança de zero a cinco anos. In: *Educação infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas*. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/451>. Acesso em: 23 fev. 2019.

NOGUEIRA, Monique Andries. Educação musical no contexto da indústria cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 615-626, set./dez. 2012. <https://doi.org/10.5902/198464445101>

OLIVEIRA, Elaine Maria Dias de. *Espelhamento e/ou estranhamento? A formação cultural (Bildung) como o outro da pedagogia*. 125f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

SANTOS, Ana Maria dos. *Crianças da Educação Infantil e equipamentos culturais no município de Maceió: relações im/possíveis?* 222f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.

TEIXEIRA COELHO. *Dicionário crítico de política cultura: cultura e imaginário*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2010.

Contribuição das Autoras: Autora 1 - Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita das versões do texto; Autora 2 - Concepção e desenho da pesquisa; colaboração na elaboração do texto final.

Apoio ou financiamento: A pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Disponibilidade de dados de pesquisa: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi disponibilizado em um Repositório de dados: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/48471/48471.PDF>

Editor(es)/a(s) responsáveis: Editora chefe: Angela Scalabrin Coutinho

Revisor: Aleph Danilo da Silva Feitosa

Como citar este artigo:

SANTOS, Ana Maria dos; CARVALHO, Cristina. Formação cultural e desenvolvimento estético na Educação Infantil: das concepções e dos processos de mediação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e93127, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93157>

Recebido: 25/10/2023

Aprovado: 11/07/2025

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

