

4

Árvores, Cutias e Crianças: o que está dentro e o que está fora do aramado

Joaquim: ei, moça, paga uma coca pra mim?¹⁷

Eliane: tudo bem, pode pegar. Onde está sua mãe?

Joaquim: trabalhando.

Eliane: Por que você não está com ela?

Joaquim: Eu vim pra escola, mas daí a professora faltou. Então eu vou esperar ela por aqui mesmo.

Eliane: você vai ficar o dia inteiro na cidade? Por que não fica na escola?

Joaquim: na escola é chato. Por aqui eu me divirto. Vou a muitos lugares. Sabe aquele prédio do Banco do Brasil, lá na Primeiro de Março? Então, lá tem um segurança que arruma lanche.

Eliane: onde é a sua escola?

Joaquim: fica lá perto da Praça Mauá.

Eliane: você não tem medo de ficar na rua, sozinho?

Joaquim: tem vez que tenho. Se o bicho pega eu me escondo dentro de uma igreja.

Aqui é muito sinistro, acontece cada coisa! Mas se a gente sabe onde ir, tem coisa muito legal pra fazer. Tem cada prédio, cada castelo, você conhece os castelos que têm aqui na cidade?

Eliane: acho que não. Onde eles ficam?

Joaquim: só na Cinelândia tem três. É só chegar lá e olhar: são altos, grandes pra caramba, tem muita torre alta, e escadaria. Tem também muita janela e não é qualquer um que pode entrar. Eu e você... babau... não pode entrar! É só passar na porta e olhe lá!
(Joaquim, 12 anos, Rua Uruguaiana – junho de 2003)

4.1

Os castelos da cidade

Joaquim me fala dos “castelos da cidade”. Lugares que ele considera bonitos, com torres, janelas e escadarias, mas que pessoas como nós – eu e ele – não podem entrar. Podemos olhar, admirar, “**passar na porta e olhe lá!**”.

Os castelos da cidade, ou os prédios suntuosos e antigos que estão localizados em vários pontos do centro da cidade do Rio de Janeiro, representam para muitas pessoas, assim como para Joaquim, lugares proibidos, onde não se pode entrar, onde o acesso é vedado. É necessário requisitos que, na opinião de Joaquim, nós dois não temos.

Há alguns anos atrás, conversando com professoras da Baixada Fluminense sobre o Salão do Livro para Crianças e Jovens que acontecia no

¹⁷ Encontrei Joaquim em 2003, em uma de minhas idas ao centro da cidade. Já estava decidida a me candidatar ao doutorado e já pensava em trabalhar com crianças e o centro da cidade, sem ainda saber exatamente como unir as duas coisas. Essa conversa aconteceu próximo à estação do Metrô Uruguaiana, enquanto eu tomava um refrigerante e o observava andando por ali. Ele se aproximou de mim espontaneamente, pedindo uma coca cola e puxando conversa.

Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM), ouvi delas que o MAM não era lugar para gente como elas; que o MAM era feito “*pra gente de outro tipo*”; que a cidade era longe, não tinha condução direta para se chegar lá, era um prédio imponente e que, portanto, “*ele era feito para outro tipo de pessoa, gente de mais perto, não da Baixada*”.¹⁸

O que as professoras estavam me dizendo naquele dia? Que conceito de cidade, de prédios públicos, de patrimônio público haviam incorporado em suas mentes? E por quê? Como dizer que os museus existem para serem visitados, freqüentados mesmo por quem mora na Baixada Fluminense? Que lugares são esses guardados no imaginário das professoras?

De lugares assim é, também, feita uma cidade. Na realidade, de não-lugares (Augé, 1994; Bauman, 1998) assim é, também, feita uma cidade. Em espaços de passagem, de negação, de anonimato. Espaços que não olham para o indivíduo, que não querem dele saber nome, identidade, destino, procedência. Que existem à sua revelia. Que não precisam da existência do indivíduo, nem de sua presença e permanência para existirem. Mas nem só de lugares assim é feita uma cidade. Há também lugares de encontros, trocas, socializações, solidariedade. Há lugares de passagem, apenas, e lugares de permanência. Lugares que vamos e voltamos e lugares que nunca estivemos. A cidade, na verdade, ocupa muitos lugares. São construídas pelo desejo e pelo sonho, e podem também ser construídas pelo medo. É Calvino (1993) que diz,

“É uma cidade igual a um sonho: tudo o que pode ser imaginado pode ser sonhado, mas mesmo o mais inesperado dos sonhos é um quebra-cabeça que esconde um desejo, ou então o seu oposto, um medo. As cidades, como os sonhos, são construídas pelos desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra” (Calvino, 1993, p: 44)

Apreender a cidade desta forma é encontrar o fio condutor de seu discurso, de seu código interno, particular. Descrever esse fio é a tentativa – muitas vezes

¹⁸ A discussão se encontra em: FAZOLO, Eliane. A dimensão formadora da leitura e da narrativa em Italo Calvino: uma estrada de muitas paradas. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Departamento de Educação. 2002, mimeo.

infrutífera – de ler a cidade, que se assemelha a um quebra cabeça confuso, como um sonho.

O centro da cidade do Rio de Janeiro é um lugar de sonhos e de medo. Construído para ocupar lugar de destaque é rico tanto em história como em prédios, patrimônios públicos que abrigam bibliotecas, centros culturais, museus; sem falar nas diversas igrejas, teatros, monumentos, praças e parques que são hoje marcas da cidade como os Arcos da Lapa, Arco do Teles, Central do Brasil, Palácio do Itamaraty, Passeio Público, Campo de Santana.

Freqüentadora desses espaços e suas adjacências como a Lapa, Cinelândia, Praça Mauá, Santa Teresa, entre outros lugares; assistindo a shows ao ar livre e/ou em casas de espetáculos; participando de rodas de samba e de chorinho; saindo nos blocos de carnaval que desfilam no centro da cidade, noto a presença de crianças que circulam por esses espaços e em conversas entabuladas com elas descubro que algumas estudam por perto, outras não estão na escola, outras ainda moram longe e estão ali apenas acompanhando os pais “comerciantes de ocasião”. Nestas conversas descubro também que a maioria delas não conhece os ritmos musicais tocados, não sabe os nomes dos lugares onde estão, nunca foi ao cinema, nem as escolas que freqüentam promovem atividades culturais sejam elas quais forem.

A partir dessas observações e considerações pergunto: a experiência com as manifestações e expressões culturais contribui na formação das crianças que estudam no centro? Elas visitam, conhecem esses espaços? Quem faz a intermediação dessas crianças com os acervos das instituições? Elas são, de alguma maneira, influenciadas pelas elas diversas formas de manifestações culturais que perpassam sua vida familiar e escolar? A produção cultural dessas crianças se mescla com esse conjunto no sentido de somar a aprendizagem com a experiência cultural que a cidade oferece?

Numa perspectiva que propõe Dubet (1994, p: 117), sobre a noção de experiência, os alunos não se formam mais apenas a partir da aprendizagem escolar, dos papéis propostos pela escola, mas nas suas experiências outras, escolares ou não. Indaga o autor: “*O que a criança cria na interseção das suas instâncias de socialização: família, escola e Estado*”?

Castro (2001) afirma que a cidade, se tomada como campo de pesquisa e experimentação de novas subjetividades para crianças e jovens, permite investigar

como esses atores – no meu caso as crianças – aprendem e convivem a partir de outros modelos de inserção social diferentes dos da família e escola. Se a criança não se forma mais apenas dentro da instituição escolar, as experiências vivenciadas fora da escola devem ser percebidas, investigadas, entendidas, também, como formação. De que forma as experiências na cidade possibilitam a construção da cidadania? Ou o resgate a ela? Castro indaga: “*de que modo crianças e jovens afetam e modificam, de outras maneiras, a cidade onde nós, adultos, moramos? Como crianças e jovens, enquanto uma categoria social, fazem sentir sua presença na cidade?*” (2001, p:39).

Para delimitar meu objeto encontro dentro do Campo de Santana a primeira Escola Municipal de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro que ainda hoje funciona regularmente atendendo crianças de 4 a 6 anos. Estava meu campo de pesquisa delimitado.

Dessa forma, uma vez dentro da escola pretendo perceber como, em seu cotidiano, essa instituição lida com as manifestações e expressões culturais que permeiam seu entorno, ou seja: a escola está no centro da cidade, mas o centro da cidade está na escola?

Trabalhando nessa perspectiva construo meu objeto de pesquisa ancorada no desejo de entender as relações aí estabelecidas: o fora e o dentro da escola.

4.1.1

O fora e o dentro da escola: a teoria que sustenta o campo

Tomar a escola como objeto de estudo representa abordar as questões relativas ao tema da pesquisa a partir do que foi visto dentro da escola sem deixar de levar em conta sua localidade, pois mesmo que muitas vezes a sua origem esteja na globalidade, os reflexos, os resultados mais significativas são sentidos no plano local. Desta forma, conhecer a cultura própria da escola, sem deixar de tentar estabelecer interfaces com todo o contexto que a cerca foi fundamental para o desenvolvimento da tese, uma vez que entendo a escola como uma instituição que é, simultaneamente, local e global: tem que estar articulada com a comunidade local e tem que ser global, ou seja, relacionar-se com o mundo, o que significa que a formação das crianças deve proporcionar-lhes uma visão de cidadãos do mundo.

A função da cultura escolar, para Frago (2000)¹⁹, não é de promover uma incorporação de valores que não os objetivos escolares, ou mesmo de servir de ferramenta para a inculcação de valores, pelo menos não são apenas essas as resultantes promovidas pela cultura escolar. Frago concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos, que resistem ao tempo, que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. Segundo o autor,

“Esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (Frago, 2000, p. 100).

As pessoas e suas práticas são fundamentais para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que toca à formação dos sujeitos, assim como os discursos e as formas de comunicação, linguagens, presentes no cotidiano escolar constituem um aspecto fundamental de sua cultura. A cultura da escola mostra que a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e razão construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, que se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

Enfim, a escola é uma instituição complexa que vai além das atividades de ensino e aprendizagem ou das chamadas atividades pedagógicas. A escola, como instituição social, não é um somatório de salas de aula onde os professores são individualmente responsáveis pela prática pedagógica ali desenvolvida. Ela constitui uma entidade sócio-cultural formada por grupos relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação num processo que faz dela, ao mesmo tempo, produto e instrumento cultural. Isto é, a escola possui muito mais do que a sua regimentação legal ou as determinações burocráticas que lhe são impostas. Ela

¹⁹ FRAGO, Viñao. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. Contemporaneidade e Educação. Ano V, No. 7, 2000, p: 93 a 110.

constrói e reconstrói, inclusive, as formas pelas quais essas determinações alcançam efeito no cotidiano, e tudo isto é expresso na sua cultura.

No entanto, para além da cultura da escola, o que se busca aqui são as formas de interrelações que porventura se estabeleçam entre esta cultura escolar e a cultura de fora da escola, a que está no seu entorno, nas proximidades de onde esta escola específica se localiza.

Pensar o dentro e o fora da escola, aqui, representa pensar nas instâncias de fomento à cultura existentes nas imediações da escola, suas representações sociais, as relações com a cultura escolar – a de dentro – as formas como as crianças se apropriam – ou não – delas.

Segundo dados do Relatório da pesquisa *Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*²⁰ a cidade do Rio se configura como o maior centro cultural do Estado ainda que administrados de forma questionável. Segundo matéria do jornal O Globo de 14 de fevereiro de 2008, a Prefeitura vem aplicando os valores mínimos de seu orçamento em ações de incentivo à cultura. Em 2006, o Tribunal de Contas do Município aprovou as contas da prefeitura com a ressalva de que só haviam sido investidos em cultura 0,33% da arrecadação do INSS quando o mínimo previsto era de 0,4% - o que significa um déficit de R\$ 1 milhão. Em 2007, segundo estudos do gabinete de um vereador carioca, foram gastos R\$ 7,1 milhões, quando deveriam ter sido investidos R\$ 8,3 milhões. Foi detectado que os nove teatros da rede do município enfrentam graves problemas como infiltrações, paredes e tetos caídos, cadeiras quebradas, rede de esgoto aparente, fachadas interditadas. Este descaso se contrapõe à imagem do Rio de Janeiro como cidade da cultura conforme aponta o relatório em questão e acendem questões como administração pública e cultura: como convivem? Vários municípios do Estado se encontram em situação ainda mais precária no que diz respeito ao fomento de manifestações populares, seja em relação a prédios públicos ou ao desenvolvimento de atividades culturais e sociais (Kramer at alii, 2001 p: 68-69). Segundo o relatório, “*o acesso aos bens culturais é um direito que não pode ser negado ou negligenciado*” (p:68).

Para Graue e Walsh (2003), as descobertas e a construção de significados

²⁰ Relatório de pesquisa: formação dos profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Ravil: 2001.

dos trabalhos de campo estão social e culturalmente contextualizadas, situadas historicamente e é preciso sempre pensar *a natureza contextualizada do processo de investigação - sujeitos, investigadores, investigados e o esforço desenvolvido para tal* (p: 13).

Ainda segundo os autores,

"Para estudarmos as crianças em seus contextos as observamos de perto e sistematicamente nos seus contextos locais - o recreio, a escola, o quintal ou a ocupação de tempos livres. Prestamos atenção às particularidades concretas das suas vidas nesses contextos e registramos essas particularidades ao mais ínfimo pormenor" (idem, p: 21).

Os contextos em que vivem as crianças mudaram significativamente nos últimos anos à medida que os fatores sociais e culturais modificaram as formas de viver e se relacionar com o mundo. As crianças de hoje têm à sua disposição muitas e variadas informações, conhecimentos, acesso a jogos de informática, além da indústria cultural que, muitas vezes, funciona a seu serviço. Dessa forma, elas não podem permanecer incólumes aos contextos em que vivem e se movem. Segundo Cole (apud Graue e Walsh, 2003 p: 25) *"tentar pensar nas crianças sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas acções"*.

Hoje se faz pesquisa em um paradigma diferenciado do que se fazia há anos atrás: mais do que reunir amostragens de sujeitos representativos de uma determinada classe, grupo, ou população, nas pesquisas o interesse e enfoque estão centrados nos atores sociais como um todo e em cada um deles em particular, ou seja, olhar para a criança que possui história e a constrói, que é preche de experiências significativas, que tem o que dizer desde que se faça ouvir sua voz.

Na análise de James, Jenks e Prout (1998) sobre as correntes sociológicas do estudo da infância, duas grandes vertentes teórico-metodológicas se apresentam: a primeira diz respeito ao estudo da infância como categoria social e busca compreender como esta categoria é constituída na sociedade; a segunda centra o estudo das crianças como agentes sociais, como sujeitos ativos, participantes do seu processo de socialização. Centro meu foco mais na segunda perspectiva, uma vez que procuro percebê-las no que diz respeito à sua

participação e construção social nos pólos culturais dos centros urbanos da cidade. Nesse sentido, de acordo com Borba (2005), adoto como linha teórica algumas proposições da Sociologia da Infância *especialmente as que apontam para a necessidade de se estudar as culturas e as relações sociais das crianças, compreendendo-as como atores sociais participantes do processo de produção e reprodução da sociedade em que vivem* (p: 68).

Tendo em vista a natureza das questões que pretendo investigar, uma pesquisa com uma perspectiva e inspiração etnográficas se apresenta como uma opção metodológica interessante. Toda pesquisa está permeada de valores – tanto do pesquisador quanto do pesquisado –, e a abordagem qualitativa não se pauta numa suposta neutralidade investigativa, pelo contrário, ela privilegia a tentativa de se penetrar nos significados dos fatos e dos discursos, possibilitando uma análise interpretativa dos dados obtidos, uma análise que terá grande parte das vezes uma conotação pessoal, determinada pelo sujeito da investigação, sem, no entanto, afastar-se do necessário rigor científico.

Esse tipo de pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados e tem no pesquisador seu principal instrumento. O pesquisador trava um contato direto com o objeto pesquisado e com a situação que está sendo investigada, misturando-se a esse fato sem qualquer manipulação intencional.

Da mesma forma, a etnografia, método de pesquisa utilizado pela antropologia, se pauta, principalmente, “*pela descrição de um sistema se significados culturais de um determinado grupo*” (Spradley, 1979 apud Ludke & André, 1986, p: 14). Além disso, usar a etnografia em uma pesquisa da área da educação traz a preocupação de se tentar ampliar o horizonte pesquisado, pensando a experiência vivida na escola dentro de um contexto cultural mais amplo. Ainda segundo os autores, pesquisas sobre escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas relacionar o que é aprendido dentro e fora dela. Vale dizer também que alguns critérios para a utilização da abordagem etnográfica nas escolas se encontram em consonância com meus objetivos e intenções em relação ao trabalho de campo, como por exemplo, a realização do trabalho de campo pelo próprio pesquisador, uma longa e intensa imersão do pesquisador no contexto a ser pesquisado para se entender as regras, costumes, etc e, também, a possibilidade de utilização de observação e entrevistas ao longo da pesquisa. Dessa forma, o capítulo que agora inicio apresentando meu percurso até

a chegada à escola apresenta inspiração etnográfica, uma vez que mescla minhas observações, as conversas entabuladas com as crianças no intuito de ouvi-las sobre o tema a que me proponho investigar; conversas com a professora; descrições sobre fatos e situações vistas e vividas por mim junto às crianças, e, também e principalmente, autores que embasam minhas considerações a respeito do que vejo, falo, escrevo na busca desses significados culturais do grupo a que me propus investigar.

Diversos pesquisadores da área da infância (Corsaro, 2005; Quinteiro, 2002; Ferreira, 2004; Borba, 2005; Cohn, 2005; Graue & Walsh, 2003; Christensen & James, 2005, entre outros) têm utilizado a etnografia em suas pesquisas por entenderem que ela possibilita enxergar as crianças em seus próprios termos uma vez que *permite uma observação direta, delas e de seus afazeres, e uma compreensão de seu ponto de vista sobre o mundo em que se inserem* (Cohn, 2005:9).

Segundo Geertz (1989), a etnografia pode ser traduzida como um “*descrição densa*” (p:5) e sua prática não é apenas uma questão de métodos. Praticar etnografia para esse autor significa *estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e, assim por diante* (p:4). Para ele, o que o etnógrafo enfrenta é uma multiplicidade de estruturas complexas, amarradas umas às outras que ele tem que apreender e apresentar. Então, *entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever em seu diário* (p:5) fazem parte do seu trabalho.

“Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (Geertz, 1989, p: 5).

Segundo Graue & Walsh (2003), para se estudar e pesquisar crianças é preciso estar, junto com elas, nos seus contextos diários: a escola, o recreio, o quintal onde brincam, a ocupação dos tempos livres, as conversas particulares entre elas, as “particularidades concretas” das suas vidas, registrando, minuciosamente, todas essas questões ao mais ínfimo pormenor. Assim, meu

contato com as crianças procurou ser intenso e o que vivi e experimentei com elas foi, efetivamente, registrado em meu caderno de campo, foco, muitas vezes, de curiosidade, perguntas e diálogos demonstrados mais adiante.

4.1.2 Uma casa muito engraçada

“Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada, ninguém podia entrar nela não, porque na casa não tinha chão, ninguém podia dormir na rede, porque na casa não tinha parede, ninguém podia fazer pipi, porque penico não tinha ali. Mas era feita com muito esmero, na rua dos bobos, número zero”²¹

Esta foi a primeira coisa que me veio à cabeça quando saí para conhecer a escola pela primeira vez. Não havia sido nesse primeiro dia de observação, mas sim há uma semana atrás, quando fui me apresentar e perguntar se podia efetivamente realizar ali a pesquisa. Era bem cedo, pairava em toda a escola um silêncio que permitia se ouvir ao longe o burburinho das crianças em suas salas. Fazia sol e um gato dormia na entrada do refeitório. A coordenadora saiu comigo pela escola, atravessamos várias portas que se comunicavam com salas, salões, refeitório, corredores, pátios, banheiros, salas de aula. Uma construção diferente, que me fez cantar a canção de Vinícius mentalmente.

A coordenadora explicou que mesmo depois da reforma feita no prédio a planta original foi mantida, não descaracterizando a construção. Entra-se na escola por um hall redondo de onde saem dois corredores largos em forma de V. No da direita estão localizadas sala da diretoria, sala e banheiro dos professores, sala de leitura e refeitório; no fim do corredor há uma sala que normalmente é usada para trabalhos de artes. À esquerda desse corredor, encostadas à parede, várias cadeiras pequenas, de ferro, bem antigas, pintadas de cores diferentes, enfileiradas até a porta em arco que dá para o pátio dão um ar de leveza e simpatia ao ambiente. Esta porta fica em frente ao refeitório que é uma sala ampla, com mesas coletivas para quatro crianças, um bebedouro, um freezer horizontal colocado ao lado do balcão que divide o espaço da cozinha. Em cima desse freezer são colocados os pratos com a sobremesa – cada dia uma fruta diferente. As crianças que acabam de comer raspam na lata de lixo o que sobrou no prato e os entregam para a

²¹ MORAES, Vinícius de (1980). Uma casa muito engraçada, In: A arca de Noé, Ariola Music.

servente que fica atrás do balcão e pegam a sobremesa. Noto que sempre muita comida é jogada fora, sem algum comentário das professoras ou serventes. Fica a impressão de que este é um hábito normal, que não merece maior importância. O balcão onde fica a servente é alto para o tamanho das crianças. Elas precisam se esticar para alcançar o prato que lhes é entregue com uma quantidade de comida muito acima do que elas conseguem comer. Faço esse comentário com Natalia. Ela concorda comigo, mas diz que é assim mesmo que acontece, que as crianças não estão acostumadas a comer bem e que a escola tem que incentivar a boa alimentação. Nesse dia o cardápio era arroz, feijão e um ovo cozido inteiro, comidos com colher.

Em uma das paredes, no alto, há um quadro da Santa Ceia caracterizando a opção escolar por uma determinada religião, e em outra parede um mural com os animais do filme Madagascar²².

O corredor da esquerda tem quatro salas de aula à esquerda, dois banheiros infantis – meninas e meninos – à direita, um salão redondo, também à direita, com tv e piano e alguns bancos onde cabem muitas pessoas. Esse salão tem uma grande porta em arco que se abre para o pátio. Nesse corredor encontram-se também três portas em arco que igualmente dão para o pátio. Ali a escola fecha-se em um círculo, pois é o mesmo pátio que encontramos ao sairmos por qualquer das portas mencionadas.

O pátio é enorme e tem dois espaços destinados às brincadeiras e recreio das crianças. Um à esquerda, menos usado no tempo em que estive lá por conta da quantidade de gatos que se apossaram do espaço e da sujeira que deixavam no chão e em cima dos brinquedos. Algumas vezes vi garis da prefeitura varrendo e limpando o local, mas em nenhuma vez ao longo dos meses que fiquei lá vi turmas usando aquele parque. O segundo espaço de recreio fica à direita e é o parque usado pelas turmas, embora seja um pouco menor que o primeiro e com menos brinquedos. Todo esse pátio e espaços de recreio com brinquedos dão para dentro do Campo. O que separa a escola dele é um aramado alto e um portão de ferro sempre fechado. As crianças não usam o espaço do Campo para nada. Por quê?

²² Madagascar – filme de animação lançado em 2005, nos EUA, pelo Estúdio DreamWorks SKG. Direção de Eric Darnell e Tom McGrath.

4.2

A escola pesquisada e um pouco de sua história

A Escola Campos Sales foi fundada em nove de novembro de 1909 e foi o primeiro Jardim de Infância da municipalidade. Sua inauguração se deu às duas horas da tarde com a presença do Presidente da República Dr. Nilo Peçanha e diversas autoridades municipais e estaduais. Denominado, na época, Jardim da Infância Campos Sales, foi construído dentro do parque da praça da República, o Campo de Santana, em um ângulo do parque que defronta com a rua Visconde do Rio Branco.

Segundo o jornal da época²³ O País, o prédio *era amplo, claro e disposto em três pavilhões retangulares* que se encontravam por um dos extremos, chegando-se, por aí, ao lado externo da construção. Ainda segundo o mesmo jornal, *a construção é leve, de armaduras de ferro e paredes de madeira em forma de venezianas movediças*. De determinada altura para cima os pavilhões são envidraçados. Ainda hoje se encontra parte da construção que mantém essas características, mas uma reforma alterou a planta original sem tirar-lhe as características principais. Seu estilo arquitetônico apresenta traços de diversas proveniências. Elementos de arquitetura tradicional convivem com a modernidade dos programas escolares.

Informa a matéria no jornal que tanto a parte metálica quanto a de madeira vieram da Alemanha, tendo sido montadas no Rio de Janeiro pelo Departamento de Obras da Prefeitura. Foi remodelada e reinaugurada em 10 de novembro de 1944, na gestão do Prefeito Henrique de Toledo Dodsworth (1937/1945). Nesta época não havia nenhuma separação entre a escola e o Campo de Santana. O aramado chegou depois. Seu nome é uma homenagem ao Presidente da República Manuel Ferraz de Campos Salles, que governou o país no quadriênio de 1898 a 1902.

Pela leitura da matéria sobre a inauguração do Jardim da Infância percebe-se que a visão de infância que se tinha na época ainda não trabalhava com um conceito de infância que se pensasse a educação infantil de forma a que, mais do que alunos tivéssemos crianças. Crianças que aprenderiam, sim, no contato diário, na relação social e pedagógica, na troca, mas que não precisariam se fingir de

²³ Anexo 2

estudantes.

Diz o jornal: *Carteiras minúsculas, liliputianas, organizadas em duas filas para que os alunos possam sentar e fingirem-se de estudantes até se acostumarem a sê-lo mais tarde de verdade os pequeninos de três a sete anos que o Jardim vai acolher (o texto encontra-se no Anexo 2).*

Hoje, em um movimento contrário não se espera hoje que as crianças de quatro a seis anos finjam-se de estudantes, mas que saiam da invisibilidade e sejam crianças mais que alunos (Sarmiento, 2007), principalmente dentro das instituições de Educação Infantil que, não raras vezes, ainda as tratam apenas como alunos repletos de deveres para darem conta – sem contar os deveres de casa.

Em 1999, a escola era chamada de Escola Municipal 01.02.003 Jardim de Infância Campos Sales e sua designação atual na E/CRE é (01.02.003) Escola Municipal Campos Sales. Atende hoje duzentos e cinqüenta e oito alunos funcionando em horário parcial com dois turnos tendo cinco turmas em cada turno. A turma que acompanhei era composta por vinte e duas crianças de quatro e cinco anos, turno da manhã – com entrada às 7:00h e saída às 11:30h.

Possui cinco salas de aulas, um refeitório, duas salas para direção e coordenação, sala de professores e de leitura; dois banheiros infantis e um banheiro para professores e funcionários. São servidos café da manhã, almoço e jantar para todas as crianças, o que não impede que muitas vezes elas tragam de casa algum outro alimento.

O município do Rio de Janeiro está dividido em 19 subprefeituras e 34 regiões Administrativas. A escola está localizada na R. A II (segunda Região Administrativa) que engloba as regiões do Aeroporto Santos Dumont, Castelo, Centro, Bairro de Fátima, Lapa e Praça Mauá.

A maioria das crianças que observei mora no entorno da escola, como morro da Providência (atrás da Central do Brasil), morro de São Carlos (Estácio), Santa Tereza, e no próprio centro da cidade, em ruas próximas à escola. Costumam ir para a escola a pé, acompanhadas pelos responsáveis que podem ser familiares ou vizinhos. São crianças que pertencem a uma classe social não favorecida, com renda financeira baixa, que vivem situações de violência em suas comunidades, possuem histórico familiar de alcoolismo, abandono e – um dos alunos da turma observada – maus tratos físicos com a retirada da guarda materna

e internação da criança em uma instituição pública. No entanto, comentam sobre programas de televisão, citam nomes de marcas de roupas da moda, mostram conhecer cantores e CDs da atualidade, falam muito em ir a shoppings.

As crianças entram e saem pelo portão da Rua Visconde do Rio Branco. Os pais, na hora da saída, entram na escola por este portão e vão até as portas das salas de aula pegar as crianças. Nas portas das salas eles conversam com os professores, recebem informações particulares sobre seus filhos e avisos gerais da escola.

4.2.1

O Campo de Santana

7:10h da manhã. Estou atravessando uma enorme área verde que fica no centro da cidade para chegar à Escola, objeto de meu trabalho de campo. Vou andando devagar. Centenas de cutias estão agrupadas de tantos em tantos espaços. Espalhados por todos os lugares do campo estão, também, muitos gatos, dezenas deles.

O Campo de Santana abre às 6 horas da manhã e fecha os portões às 18 horas. Por volta das 17 horas os guardas começam a apitar avisando que está chegando a hora do fechamento. Vão percorrendo toda a extensão do Campo para se certificarem que não há mais ninguém dentro, dando tempo para as pessoas saírem ou acabarem de atravessá-lo. Dentro do Campo de Santana está situada a sede da fundação Parque e Jardins e a Escola Municipal Campos Sales. Tem uma área de 155.200 m² (15,52 ha). Muitas pessoas o atravessam encurtando o percurso da estação Central do Brasil até pontos de ônibus ou locais de trabalho. Essas pessoas o atravessam quase sempre correndo, apressadas, sem olhar para o que se tem em volta. Raramente param, conversam, sentam nos bancos. Isso acontece de manhã e à tarde, mas ao longo do dia, em menor número, também há quem atravesse o campo como atalho para ir de um lugar a outro.

Toda manhã há um grupo de senhoras e senhores que, comandados por um professor, fazem ginástica no centro do Campo. É um projeto da Prefeitura que se espalha por toda a cidade, em praças, estacionamentos de supermercados, shoppings, praias, praças – da zona norte a zona sul.

Há também um sem número de pessoas que vem para ficar no Campo. Chegam, escolhem um banco, sentam-se e ali permanecem, sem fazer nada. Alguns ouvem rádio de pilha colado ao ouvido, outros conversam com companheiros de banco, alguns outros ficam debruçados nas pontes olhando os peixes nos lagos. Há os que namoram, sem se importar com a presença de ninguém. Muitas senhoras trazem alimento para as dezenas de gatos que vivem ali. Já há alguns anos que o Campo de Santana é um dos lugares preferidos para se abandonar gatos indesejados.

O Campo de Santana possui quatro entradas: Avenida Presidente Vargas – em frente à Central do Brasil; Rua Visconde do Rio Branco – onnde fica o prédio do Corpo de Bombeiros e o portão que dá acesso à escola; Rua dos Inválidos e Rua Vinte de abril, em frente ao Largo do Caco – Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro – onde fica também o Hospital Souza Aguiar.

Pude observar que há sempre funcionários da prefeitura que alimentam os animais que vivem ali – como aves variadas, cutias, peixes. Também é regular a presença de garis varrendo, limpando, recolhendo lixo. O policiamento é feito por seguranças, funcionários da prefeitura.

Acompanhei algumas atividades culturais acontecendo dentro do Campo, como peças de teatro, exposições de escolas municipais da primeira CRE, leituras de poesias. No dia da peça de teatro, (“Margarita vai à luta” com Ana Luísa Cardoso – Prêmio Funarte de estímulo ao circo) a escola foi convidada a participar. Esta atriz se apresenta sempre em lugares públicos, gratuitamente. No final do dia as professoras e responsáveis levaram as crianças para assistirem a peça. Elas gostaram muito da movimentação, mas prestaram pouca atenção ao enredo apresentado pela atriz. Talvez porque esta não demonstrasse grande afinidade com crianças, pedindo a toda hora para que calassem a boca e permanecessem longe dela.

A escola não usa o Campo de Santana para nenhuma atividade com as crianças, a não ser em atividades que vêm de fora, como o teatro e a exposição.

Em várias ocasiões vi crianças acompanhando pais que atravessavam apressados, mas que algumas vezes paravam para que as crianças pudessem observar os animais e até se arriscarem a correr atrás das cutias.

4.2.2 Um pouco de sua história²⁴

Em 1753 denominava-se Campo de São Domingos e não era mais do que um pantanal de difícil trânsito. Depois passou a se chamar campo de Santana porque nas suas imediações ficavam duas igrejas que tinham por padroeiras São Domingos de Gusmão e Senhora Santana. O espaçoso local permaneceu por muito tempo como um terreno baldio começando somente a beneficiar-se quando aqui chegou o príncipe Dom João. Assim, em 1815, por ordem do mesmo, o Intendente Paulo Fernandes Viana dotou-o de um pequeno jardim protegido por gradio de madeira e pilastras de tijolos, instalando também as primeiras bicas. Local de grande afluência de devotos, as igrejas foram demolidas em 1854, para dar lugar à primeira estação ferroviária urbana do Brasil, a D. Pedro II. Em 1941 no lugar da antiga estação foi inaugurada a Central do Brasil, prédio no estilo art-déco, com um enorme relógio – o maior do mundo na sua categoria, sendo maior, inclusive, que o Big Ben.

Ao seu redor foram construídos outros prédios: o Comando do Exército (1811), a sede da Prefeitura, a sede do Corpo dos Bombeiros, uma escola municipal, a Casa da Moeda do Brasil (1863), a igreja de São Gonçalo Garcia e São Jorge e a Câmara Municipal.

Como lugar favorito para comemorações de eventos e realização de formaturas militares, a Praça da República foi palco de momentos históricos. A Aclamação do Imperador D. Pedro I e a Proclamação da República, pois a casa do Marechal Deodoro ficava em frente; além de manifestações públicas, como os protestos da Revolta da Vacina.

Em 1942, com a construção da Avenida Presidentes Vargas, que derrubou algumas das construções do entorno, a praça foi dividida em duas:

- 1 Do lado do Palácio Duque de Caxias, reconstrução do Comando do Exército, datada de 1937, e sede do Comando Militar do Leste do Exército brasileiro, foi construído o Panteão a Caxias. Em todos os desfiles das comemorações da Independência do Brasil, ali é montado o palanque das autoridades.

²⁴ Dados históricos retirados de: Rio: guia para uma história urbana. Rio Natureza. Rio de Janeiro. Fundação Rio, 1981, p:15-17; www.rioon.com/bairroseatrativos/campodesantana.htm 1/5/2006; e www.rio.rj.gov.br/fpj/cposantana.htm 15/5/ 2006.

- 2 No lado oposto fica o jardim do Campo de Santana, grande passeio público arborizado e urbanizado no início do século XIX. A sua reforma iniciou-se em 1873 e foi completada em 1880, seguindo projeto do paisagista francês Auguste François Marie Glaziou.

O que antes era uma praça e após várias tentativas de arborização, em 1880 concretizou-se, através do engenheiro botânico francês Auguste Marie Glaziou, um dos mais belos e bem sucedidos projetos de arborização do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que o Campo de Santana, hoje, não ocupa mais o mesmo espaço na vida do carioca do que há alguns anos atrás. Nos tempos coloniais ele era um grande pântano, quando começaram os primeiros aterramentos. A partir de 1822, a Campo de Santana passou a chamar-se Praça da Aclamação, já que ali se realizou a aclamação de Pedro I como Imperador do Brasil. Depois disso e durante a Regência, nele acamparam os amotinados de Lima e Silva, e ele foi chamado então de campo de Honra.

Em 1840, entretanto, Dom Pedro II fez voltar a antiga denominação de Praça da Aclamação, só alterada com o advento da República. A partir disso, o nome oficial da área que circunda o Campo de Santana passou a ser Praça da República.

Sair da zona norte e ir para a zona sul sem pegar os túneis (Rebouças, inaugurado em 03 de outubro de 1967 e Santa Bárbara, inaugurado em 29 de junho de 1963) que cortam o caminho por entre pedras e morros eliminando a passagem pelo centro da cidade, implica passar pela porta do Campo de Santana na Avenida Presidente Vargas, bem em frente à estação Central do Brasil. De ônibus ou de carro, olhando para a direita, quem vai em direção ao centro ou à esquerda, quem vai em direção à zona norte, vêem-se muitas árvores, com a visão de um jardim plantado no meio do concreto. Há quem nunca tenha entrado; há quem conte histórias de prostituição e tráfico de drogas; há quem diga que ia há muitos anos atrás, com família, mas depois...; há os que apenas o atravessam, para cortar caminho, como eu fiz tantas vezes; há os que passam o dia sentados nos bancos olhando o movimento, ouvindo o radinho de pilha, sem fazer nada; há os que alimentam os animais – apesar da prefeitura ter pessoas especializadas para isso – ; há quem vá ali abandonar os gatos indesejados; há os que namoram; há crianças que brincam em um pátio de escola dentro desse jardim, mas que estão fora dele.

Parque. As crianças brincam e me sento em um banco com a professora Natália²⁵. Conversamos sobre o Rio de Janeiro. Ela fala da beleza da cidade, joga restos de frutas por cima da grade para alguns animais, chegam gatos e patos. As cutias não vêm. Fala da beleza do Campo, da cidade, de como é bom, apesar da violência, morar no Rio. Me diz que mora em um bairro próximo à escola, tradicional em termos culturais, que anda pelas ruas, conhece quase todo mundo, que caminha, passeia a pé, que adora trabalhar nessa escola por causa do lugar. Que o “*visual é maravilhoso!*”

Natalia: Esse Campo de Santana é lindo, você não acha? Ainda mais assim, de manhã!!!

Pesq.: Por que não leva as crianças para brincar um pouco lá?

Natalia: Porque não. A diretora acha melhor não, é perigoso.

Pesq.: Perigoso? Agora de manhã? Por quê?

Natalia: Tem muita gente à toa, sem fazer nada. Tem prostituição também. Melhor ficar aqui dentro. Mais seguro. Depois, o que eles iam fazer lá, fazem aqui.

(Caderno de Campo - fevereiro 2006)

Discursos diferentes para a prática das crianças e a prática da professora. A professora elogia a cidade, reconhece-a como sua, anda pelas ruas, passeia, gosta do Campo de Santana, de trabalhar ali, do visual, mas as crianças ficam do lado de dentro. Permanecem aqui, pois nada de diferente fariam lá, segundo ela. As próprias crianças parecem ter incorporado o jardim que existe, mas que não se alcança. Brincam coladas nele, separadas apenas por um aramado, mas parecem não vê-lo. Quase não olham lá para fora, não pedem para sair, não se manifestam com as cutias, gatos, patos que passam perto, aos bandos. Também parecem não perceber as pessoas que param para olhá-las brincando. Agem como se estivessem protegidas por uma parede de concreto. Aqui dentro a escola que elas vêm todo dia; lá fora o jardim que elas parecem não terem visto nunca. O discurso da professora é ressonância de um discurso superior. A diretora adjunta, assim como a diretora da escola reforçam a idéia de que levar as crianças para fora da escola, ainda que seja apenas para passear pelo Campo de Santana, oferece riscos, perigo. Assim, ao longo do tempo as próprias crianças se acostumaram com a separação dentro e fora, agindo como se o fora estivesse muito longe delas.

Continuamos no parque, em outra situação.

Parque. São 8:30h da manhã e está sol. As crianças brincam nos brinquedos, correm para lá e para cá. A professora está sentada. Já alimentou os micos, tarefa diária dela, e lê uma revista. Eu ando um pouco. Não quero ficar sentada ao lado dela o tempo todo. Procuro me misturar com as crianças,

²⁵ Todos os nomes citados nos diários de campo são fictícios para resguardar a verdadeira identidade de adultos e crianças.

conversar com elas. Algumas me olham desconfiadas, param de falar quando chego perto... outras me chamam para sentar em um banco. Este banco fica bem em frente a um espaço reservado para se colocar o alimento das cutias. Um cercado baixinho que um funcionário vem, toda manhã, encher. As cutias correm ao redor dele, ficam excitadas, querem subir no carrinho. Noto que as crianças não olham, não reparam no movimento, nem do funcionário, nem das cutias. O funcionário então grita para as crianças: "Bom dia!"

Elas, só nesse momento, olham para fora do aramado e respondem, aos gritos: "Bom dia". A professora levanta os olhos da revista e diz: "Já falei que não é para falar com estranhos". Mas as crianças não ouvem. Correm para o aramado, ficam em pé no banco e participam da alimentação das cutias. Chamam as que estão mais longe, dizem que são "lesmas", mandam ele colocar mais comida, interagem de forma alegre e amistosa. No fim do trabalho ele se despede com um "até amanhã". As crianças respondem em coro e voltam a brincar.

Observo a cena e me pergunto: será que é sempre o mesmo funcionário? Se for, ele já não é mais "estranho" para as crianças. A professora, quando pede às crianças que não conversem com estranhos, diz a frase mecanicamente e volta para sua leitura. Não interrompe o diálogo das crianças com o rapaz em nenhum momento. Ela sabe quem é ele, sabe que todos os dias ele aparece (ou outro funcionário realizando a mesma função), não percebe quando ele vai embora, não se incomoda com os gritos das crianças, não se levanta para acompanhar, junto com elas, a alimentação das cutias. Há um ritual conhecido por todos – crianças e professora – que não interfere na rotina, na brincadeira, no cotidiano. Quando o ritual acaba elas voltam para a brincadeira e também não se importam mais com o "lá fora".

Recupero a discussão que Bauman (1998) apresenta sobre os estranhos da pós modernidade. Segundo ele todas as sociedades produzem seus estranhos, mas que cada espécie distinta de sociedade produz uma espécie distinta de estranho de acordo com as especificidades daquela sociedade. A estratégia para manter longe esses estranhos – aqui entendidos como aqueles que se diferenciavam da maioria, com diferenças culturais ou lingüísticas - seria mantê-los confinados dentro de guetos, fora dos limites territoriais, fora do mundo ordeiro e impedir sua comunicação com os que se encontravam *do lado de dentro* (grifo meu). Seria preciso expulsar os estranhos do território administrado ou administrável (p:27-

29). Enxergo em Natalia, ainda que de forma sutil, a intenção de manter aquele “estranho alimentador de cutias” fora do alcance das crianças que estão dentro de um território administrado por ela, naquele momento. Era necessário impedir que a ordem fosse quebrada, que algo saísse de seu controle, ainda que ela não tomasse medidas mais contundentes para tal.

Seria por demais simples atribuir juízo de valor à prática da professora nesse episódio. Segundo Bakhtin (2003) há um elemento essencial na visão “*plástico pictural*” do homem que é o seu vivenciamento das fronteiras externas que o circundam.

Só conseguimos nos separar de nossa fronteira externa em termos abstratos. Vivenciar essa fronteira só é possível na autoconsciência, ou seja, é diversa a forma como vivenciamos esta imagem em relação ao outro. Essa diferença do que vivencio de mim e do que vivencio do outro será superada, segundo o autor, pelo conhecimento. Para ele, não posso colocar-me no mundo único do conhecimento como um *eu-para-mim* em oposição a todos os outros que já passaram por mim ou que ainda passarão. Sem contar os que estão no momento presente passando. O que sei sobre mim, no vivenciamento de minhas limitações exteriores, é que sou tão limitado quanto o outro que vejo fora de mim e que, da mesma forma, tem em si mesmo uma visão limitada de seu mundo e de seu próprio vivenciamento.

A correlação entre as categorias imagéticas do eu e do outro diferem radicalmente da forma em como eu e o outro se enxergam e se vivenciam. “*O modo como eu vivencio o eu do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio eu*” (Bakhtin, 2003, p:35).

Ouvir a voz da professora e entendê-la em sua prática diária e cotidiana com as crianças exige um distanciamento da forma como vivencio minha imagem e como vivencio a dela. Enxergo as crianças e suas práticas a partir de um olhar que busca as práticas culturais infantis dentro do espaço escolar, vendo em mim uma pesquisadora que apura os olhos e os ouvidos para tudo o que pode interessar ao campo da pesquisa. A professora, por sua vez, atua com as crianças a partir de sua própria experiência, da vivência de uma prática pedagógica que os anos de magistério conferiram a ela e que, de alguma maneira, ela absorveu como a forma possível de se trabalhar com crianças. Além disso, a professora conta com a ajuda do caderno de planejamento da escola com definições e descrições de atividades que são realizadas

dentro de regras estabelecidas pela escola e, também, pelas conversas e atividades que, junto com as crianças, são alteradas, redefinidas, e/ou suprimidas.

As análises quanto às práticas ficam por entre formas e conteúdos e são atravessadas pelos pontos de vista de nós duas, professora e pesquisadora, que olhando uma para a outra com as limitações da imagem externa enxergam o que lhes fica à mostra.

Quando a professora pede às crianças que não falem com estranhos sem levantar a cabeça da leitura que faz, mostra que ela já sabe quem é o “estranho” que se aproxima, quanto tempo ficará ali, que não oferece perigo para as crianças e que depois que for embora elas continuarão brincando como se ele não tivesse passado por ali. Práticas vivenciadas por elas e pelas crianças todos os dias. Ela já sabe que as crianças – os outros daquele seu momento – agirão daquela determinada maneira e eles também sabem que ela – o outro de sua vida cotidiana todas as manhãs – também agirá daquela determinada maneira.

O outro de fora da situação ali sou eu – pesquisadora em busca de fatos relevantes que estão fora do cotidiano.

Segundo Amorim (In: Freitas, Souza e Kramer, 2003), a tarefa do pesquisador é captar algo do modo como o outro se vê para que depois, assumindo um lugar exterior, configurar o que vejo dele a partir de como ele se vê. O excedente de visão, ou a *exotopia* – conceito bakhtiniano (Bakhtin, 2003) – é que permite ver algo do outro que ele próprio não consegue enxergar devido ao seu ponto de vista. A exotopia, para este autor é o desdobramento de olhares só possível a partir de um lugar que está fora do sujeito.

Nessa relação imbricada com professora e crianças, com o que eu vejo do outro com meu excedente de visão e com os olhares que crianças e professora têm de mim, uma vez que me enxergam a partir do meu exterior, construo meu espaço na escola procurando meu lugar no dentro e no fora de cada um dos atores da pesquisa.

Por isso, a análise dos dados e a transformação destes dados em escrita, em texto, precisam ser feitas com zelo e atenção na busca de um posicionamento ético que, se por um lado não é imparcial, uma vez que a pesquisa em ciências humanas trabalha com o conceito de sujeito dotado de história e aspectos afetivos, políticos e sociais, por outro necessita de critérios objetivos e claros para não cair na mera descrição prescritiva de situações que denotam bem mais do que os conceitos do “certo” ou “errado”.

Vimos em Amorim (2001), que o termo fundamental para o texto da pesquisa é o dialogismo, onde se deve levar em consideração as situações discursivas e as condições de enunciação. Estão aí incluídas a escrita polifônica, os relatos, as notas do caderno de campo, a história de vida. Para a autora, uma escrita polifônica e crítica das situações do campo observado devem revelar não apenas o contexto de enunciação em que foi produzido o texto, mas a presença do olhar teórico através do qual os fatos e as descrições podem emergir de um determinado contexto.

Muitas situações foram observadas, vistas, escritas. Algumas delas eu vivi com as crianças, outras apenas observei de longe, outras ainda só puderam ser compreendidas à luz da teoria – e aqui percebo como foi importante a inserção no grupo de pesquisa²⁶, na medida de poder levar as situações do campo para o grupo e debater, estudar, esmiuçar, ouvir relatos semelhantes, trocar, interagir. Das questões emersas do campo selecionei quatro eixos de trabalho, análise e reflexões. São eles: i) cotidiano e rotinas, ii) acervo cultural da escola, iii) músicas, iv) linguagem e diálogos.

O critério para a delimitação destes eixos foi a percepção, ao longo do trabalho de campo, que questões relacionadas à cultura como expressões e manifestações culturais diversas, as de dentro e as de fora da escola, valores familiares e escolares, brincadeiras e brinquedos, interações pessoais, poder, identidade, autonomia, perpassam todos eles. Foram eixos centralizadores que me possibilitaram entender, a partir das crianças e junto com elas, como um aramado pode, muitas vezes, impedir que se olhe para fora.

4.3 As instâncias de fomento à cultura e as crianças da Educação Infantil

Este item foi incorporado à tese atendendo a uma solicitação da banca examinadora. Selecionei quatro instituições localizadas no centro da cidade e visitei-as buscando apurar se tais instituições possuem projetos culturais voltados para escolas e/ou infância. As instituições foram escolhidas com o propósito de

²⁶ projeto de pesquisa institucional “*Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação*” – em desenvolvimento no Programa de Pós Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio, coordenado pela professora Sonia Kramer, com apoio do CNPq.

contemplar diferentes manifestações culturais, a saber: Biblioteca Estadual, Biblioteca Nacional, Centro Cultural Banco do Brasil, e Museu Nacional de Belas Artes.

A seguir apresento cada instituição e o resultado da pesquisa.

- **BIBLIOTECA ESTADUAL CELSO KELLY²⁷**

A Biblioteca Municipal do Rio de Janeiro foi instituída em 12 de março de 1873, a partir de proposta apresentada por Antonio Barroso Pereira, Presidente da Câmara Municipal. Foi inaugurada em 1874 e aberta ao público no dia 2 de dezembro. A Biblioteca foi instalada no anexo do Arquivo da Câmara Municipal.

Em 1882 foi transferida para o Palácio da Prefeitura, na Praça da Aclamação – hoje, praça da República, conhecida como Campo de Santana. Em 1891, com a criação do Distrito Federal, por força da Constituição Republicana, a Biblioteca passou a denominar-se “Biblioteca Municipal do Distrito Federal”. Em 1922 foi transferida provisoriamente para a Escola Orsina da Fonseca, na antiga Rua General Câmara e em 1930 ganhou instalações próprias na mesma rua.

Com a abertura da Av. Presidente Vargas em 1943, passou a ter novo endereço – Av. Presidente Vargas, 1261 – onde ainda se encontra.

Com a mudança do Distrito Federal para Brasília, em 1960, e a criação do Estado da Guanabara, a Biblioteca recebeu o nome de “Biblioteca Estadual da Guanabara”, através do Decreto nº 25 de 14/06/1960. Em 1975, com a fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, a Biblioteca passou a denominar-se “Biblioteca Estadual do Rio de Janeiro” e em 1980 recebeu o nome de “Biblioteca Estadual Celso Kelly”, através do Decreto nº 3.146, de 28 de abril de 1980.

Em 12 de março de 1987 foi inaugurado um novo prédio para a biblioteca que passou a denominar-se Biblioteca Pública do Estado do Rio de Janeiro – BPERJ, através do Decreto nº 9.767 de 11/03/1987.

Em 4 de julho de 1990, através do Decreto nº 15.422, a biblioteca voltou a denominar-se Biblioteca Estadual Celso Kelly, ocasião em que foi criado, também, o Sistema Estadual de Bibliotecas.

A biblioteca estadual atende a um público diferenciado. Em relação ao público escolar, alunos do ensino médio são os que mais a frequentam. Até 4 anos

²⁷ www.bperj.rj.gov.br

atrás existia um setor especializado em Educação Infantil, mas ele foi extinto em função da falta de profissionais especializados para atender esta área. A biblioteca procura, por intermédio das CREs, entrar em contato com as escolas divulgando o acervo, exposições e eventos. Não há uma comunicação direta da biblioteca com as escolas. Segundo a bibliotecária responsável pelo setor de acervo sobre a cidade do Rio de Janeiro, há, neste momento, um grande investimento para recuperar a área destinada à educação Infantil, com obras, compra de novos livros, mobiliário e, principalmente, investimento na contratação de profissionais que possam realizar um trabalho qualitativo com as crianças. No entanto, ela não soube precisar quando estas obras efetivamente irão começar.

A bibliotecária diz que o acervo voltado ao público infantil é defasado em relação ao que as Salas de Leitura possuem hoje nas Escolas Municipais e, ainda segundo ela, seria preciso que visitas às bibliotecas estivessem incluídas nos planejamentos curriculares das escolas para que pudessem acontecer. Não há, hoje, escolas de Educação Infantil que liguem marcando visitas ou levando crianças até lá.

- **FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL**²⁸

A Biblioteca Nacional do Brasil, considerada pela UNESCO a oitava biblioteca nacional do mundo, é também a maior biblioteca da América Latina. Seu acervo é calculado hoje em cerca de nove milhões de itens e remonta à antiga livraria de D. José organizada para substituir a Livraria Real, cujas origens são as coleções de livros de D. João I e de seu filho, D. Duarte que foi consumida pelo incêndio que se seguiu ao terremoto de Lisboa de 1 de novembro de 1755.

O início do itinerário da Real Biblioteca no Brasil está ligado à transferência de toda a família real e da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, quando da invasão de Portugal pelas forças de Napoleão Bonaparte, em 1808

O acervo trazido para o Brasil – sessenta mil peças, entre livros, manuscritos, mapas, estampas, moedas e medalhas – foi inicialmente acomodado numa das salas do Hospital do Convento da Ordem Terceira do

²⁸ www.bn.br

Carmo, na Rua Direita, hoje Rua Primeiro de Março. Em 29 de outubro de 1810, um decreto do Príncipe Regente determinou que no lugar que serviu de catacumba aos religiosos do Carmo se erguesse a Real Biblioteca. Esta data é considerada oficialmente como a da fundação da Real Biblioteca que, no entanto, só foi aberta ao público em 1814.

Quando, em 1821, a Família Real regressou a Portugal, D. João VI levou de volta grande parte dos manuscritos do acervo. Depois da proclamação da independência, a aquisição da Biblioteca Real pelo Brasil foi regulada mediante a Convenção Adicional ao Tratado de Paz e Amizade celebrado entre o Brasil e Portugal, em 29 de agosto de 1825. Administrativamente a Biblioteca Nacional esteve subordinada ao antigo Ministério do Interior e Justiça, depois ao Ministério da Educação e Saúde. Com a criação do Ministério da Saúde, ela passou integrar o Ministério da Educação e Cultura. Em 1981, o órgão passou à administração indireta, fazendo parte da Fundação Nacional Pró-Memória, até o ano de 1984, quando, junto com o Instituto Nacional do Livro, passou a constituir a Fundação Nacional Pró-Leitura. Em 1990 a Biblioteca Nacional, com sua biblioteca subordinada, a Euclides da Cunha, do Rio de Janeiro, e o Instituto Nacional do Livro, com sua Biblioteca Demonstrativa, de Brasília, passaram a constituir a Fundação Biblioteca Nacional (FBN). Integrado à Fundação Biblioteca Nacional, o Instituto Nacional do Livro foi transformado num departamento da FBN, o Departamento Nacional do Livro.

Sob o novo estatuto de Fundação a Biblioteca Nacional ampliou seu campo de atuação, passando a coordenar as estratégias fundamentais para o entrelaçamento de três dos mais importantes alicerces da cultura brasileira: biblioteca, livro e leitura. Assim a instituição coordena o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, a política de incentivo à leitura através do projeto Proler.

Para garantir a manutenção de seu acervo, a FBN possui laboratórios de restauração e conservação de papel, estando apta a restaurar, dentro das mais modernas técnicas, qualquer peça do acervo que precisar desse serviço. Possui também oficina de encadernação e centro de microfilmagem e fotografia.

Com a intenção de consolidar a inserção da Fundação Biblioteca Nacional na sociedade da informação, o Programa Biblioteca Nacional Sem Fronteiras visa à criação de uma biblioteca digital, concebida de forma ampla como um ambiente onde estão integrados as coleções digitalizadas, os recursos

humanos e os serviços oferecidos ao cidadão. Esse Programa coloca a Fundação Biblioteca Nacional na vanguarda das bibliotecas da América Latina, igualando-a às maiores bibliotecas do mundo no processo de digitalização de acervos e acesso às obras e aos serviços, via Internet, transformando-a em uma biblioteca sem fronteiras.

Para o atendimento de escolas, é necessário marcar visitas guiadas, em dias e horários específicos. O funcionário da recepção que me atendeu informou que os pedidos de visitas guiadas são frequentes, mas apenas para alunos do ensino médio. Crianças até 10 anos de idade devem procurar a Biblioteca Infantil no PROLER – Livros infantis e atividades afins – Casa de Leitura – na Rua Pereira da Silva, 86, Laranjeiras. Neste espaço, nos meses de agosto e setembro não há nenhuma atividade voltada para crianças, apenas cursos, oficinas e palestras para profissionais da área de educação e áreas afins.

- **CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL – CCBB²⁹**

O Centro Cultural Banco do Brasil ocupa o histórico nº 66 da Rua Primeiro de Março, centro do Rio de Janeiro. Seu prédio possui linhas neoclássicas e, no passado, esteve ligado às finanças e aos negócios. Sua pedra fundamental foi lançada em 1880, materializando projeto de Francisco Joaquim Bethencourt da Silva (1831-1912), arquiteto da Casa Imperial.

Inaugurado como sede da Associação Comercial, em 1906, abrigava o pregão da Bolsa de Fundos Públicos. Na década de 20, passou a pertencer ao Banco do Brasil que o reformou para abertura de sua Sede. Esta função tornou o edifício emblemático do mundo financeiro nacional e duraria até 1960, quando cedeu lugar à Agência Centro do Rio de Janeiro e depois à agência Primeiro de Março, ainda em atividade. No final da década de 80, resgatando o valor simbólico e arquitetônico do prédio, o Banco do Brasil decidiu pela preservação do prédio ao transformá-lo em um centro cultural.

O projeto de adaptação preservou o requinte das colunas, dos ornamentos, do mármore que sobe do foyer pelas escadarias e retrabalhou a cúpula. Inaugurado

²⁹ www.bb.com.br/cultura

em 12 de outubro de 1989, transformou-se em pólo multimídia e fórum de debates.

Tatiana Henrique é coordenadora do setor de Ações Educativas do CCBB. Este setor tem uma intensa programação para crianças, acompanhadas das escolas ou mesmo dos pais, nos finais de semana. Esta programação é detalhada no site do CCBB, de fácil acesso e navegação. Diz ela que a procura de escolas para visitas ao espaço do CCBB é muito grande, só ficando interrompida no período de férias. No entanto, esta procura não abrange escolas de Educação Infantil. Até o ano passado, todos os projetos eram voltados para crianças com no mínimo 5 anos, mas este ano de 2008 iniciou-se um projeto de atendimento às crianças de 0 a 5 anos. O setor de Ações Educativas organizou grupos de estudos e pesquisa para formar profissionais do próprio CCBB educativo para atender o público infantil. Segundo Tatiana, estes grupos se reúnem e estudam e discutem textos de autores da Educação Infantil no intuito de conhecerem mais profundamente o universo infantil. A partir de agosto os primeiros grupos de crianças pequenas começam a ir ao CCBB dentro deste projeto.

As escolas que ligam para marcar visitas ao espaço do Centro Cultural têm garantido o transporte de ida e volta, pois o CCBB oferece ônibus que vai buscar e levar os alunos em suas escolas, o que, segundo Tatiana, facilita estas visitas já que muitas escolas não teriam condições de ir ao centro da cidade sem este incentivo.

Não há, segundo ela, contatos diretos do CCBB com as escolas. Isto é feito através da SME, mas ela reforça que, hoje em dia, as próprias escolas, independente da Secretaria de Educação, ligam e marcam as visitas

- **MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES - MNBA**³⁰

Com uma coleção de cerca de 16 mil peças, o Museu Nacional de Belas Artes – MNBA – apresenta-se como o principal museu de arte brasileira, notadamente no que diz respeito à produção do século XIX. Criado por iniciativa do ministro Gustavo Capanema em 1937, e inaugurado em 1938 pelo presidente Getúlio Vargas, o MNBA tem origem na Escola Nacional de Belas Artes – Enba – antiga Academia Imperial de Belas Artes – Aiba. Pelo Decreto-Lei nº 378, de 13

³⁰ www.mnba.gov.br

de janeiro de 1937, a coleção de obras da Enba passa a constituir o núcleo principal da coleção do novo museu. O acervo inicial é formado pelas 54 obras que Joachim Lebreton (1760 - 1819) traz para o Brasil em 1816 como chefe da Missão Artística Francesa; por trabalhos dos professores e artistas franceses que formam a Missão, entre eles Nicolas Taunay (1755 - 1830) e Debret (1768 - 1848); peças da coleção pessoal de dom João VI (1767 - 1826); obras adquiridas ao longo do século XIX em salões e exposições anuais da Aiba e doações de artistas.

Desde sua fundação, o MNBA ocupa o edifício de estilo eclético construído entre 1906 e 1908, por Adolfo Morales de los Rios (1858 - 1928), para abrigar a Enba, na avenida Rio Branco. Divide espaço com os cursos da escola até 1976, quando esses são transferidos para a Cidade Universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. O espaço é ocupado pela Funarte, que deixa o prédio em 1995. Em 1982, as instalações do museu são restauradas.

Enriquecida ao longo dos anos com importantes aquisições e doações, atualmente sua coleção abarca pintura, escultura, desenho, gravura de artistas nacionais e estrangeiros, além de significativa coleção de arte popular brasileira, africana, decorativa, medalhas e mobiliário. A coleção de gravuras do museu é uma das mais importantes do país por mostrar um panorama histórico significativo.

A Biblioteca é especializada em artes plásticas dos séculos XIX e XX, reunindo obras raras e coleções de periódicos, monografias e catálogos de exposições, além de documentos e fotografias que registram a história da instituição desde a Academia Imperial de Belas Artes, incluindo acervos pessoais de alguns artistas.

A área de Educação tem por objetivo discutir e elaborar ações educativas de caráter não-formal para os diversos segmentos da sociedade, em especial com os professores das redes pública e privada do ensino fundamental, médio e superior, no sentido de viabilizar um maior entendimento do patrimônio cultural brasileiro em exposição permanente e temporária. Das ações planejadas pela área de Educação destacam-se os Diálogos com o Público e as Oficinas do Patrimônio Cultural – cursos de Atualização para professores centrado na discussão das práticas pedagógicas desenvolvidas em museus de arte, bem como Cursos, Seminários e Encontros promovidos em parcerias com outras instituições.

Segundo o funcionário que me atendeu e que não quis se identificar, não há visitas de escolas ao museu atualmente por falta de pessoal para acompanhar professores e crianças. Ele me diz que o museu oferece os cursos, seminários e oficinas para professores no intuito de que eles aprendam e levem as informações para as crianças.

Há, no entanto, grande procura de alunos do ensino médio acompanhados de professores.

O que se pode notar a partir destas considerações, é que ainda se faz insipiente o atendimento à Educação Infantil dos órgãos de fomento à cultura visitados, localizados no centro da cidade. Não há investimento em locais apropriados para receber as crianças, profissionais ou funcionários qualificados, acervos suficientes, programas específicos para esta fase da educação básica. Alguns projetos começam a surgir – como o do CCBB – mas de modo geral não se vê um efetivo interesse nesta etapa da infância.

Por outro lado, a SME e as CREs informam que constantemente enviam emails para as escolas disponibilizando os programas e eventos culturais da cidade, deixando para a direção da escola a organização e viabilidade de visitas e passeios.

Nota-se também, que nas quatro instituições as pessoas que me deram as informações se mostraram receptivas ao atendimento à Educação Infantil – com exceção da Biblioteca Nacional – apresentando um discurso que reforça a idéia de que a cultura “guardada” (termo entre aspas usado em três das quatro instituições visitadas) nestas instituições é fundamental para a formação do indivíduo e que deveria ser disponibilizada para todos, inclusive para os “bem pequenos” (termo também utilizado nas instituições).

A formação cultural das crianças, sob este ponto de vista, estaria limitada ao **dentro** da escola, uma vez que as visitas à estas instituições é precária. Caberia ao professor procurar as oficinas e seminários oferecidos para só então, no espaço escolar, “passar” para as crianças o que foi visto e aprendido.

O **fora** da escola como fonte de conhecimento e aprendizado, neste aspecto cultural das instituições como as citadas acima, não se efetiva no cotidiano e as crianças perdem a oportunidade de conhecer espaços que, além da beleza arquitetônica, além de possuírem acervos variados como objetos, livros, quadros, mobiliários, são abertos ao público, gratuitos para escolas, alunos e professores fazem arte da nossa história e da história da cidade.