

2. Construindo uma metodologia de pesquisa: múltiplos diálogos com Benjamin

*Não há uma luz sobre Sevilha
embora sofra sol e lua;
o que há sim é uma luz interna,
luz que é de dentro, dela estua.*
(João Cabral de Melo Neto, “A luz de Sevilha”)

Benjamin (1994, 1995, 2002, 2006) é o principal referencial teórico-metodológico desta pesquisa. Experiência, narrativa, coleção, singularidade e totalidade, relação ser humano e natureza, alegoria, o exposto, o escondido e os vestígios: sua obra contribui para o olhar sobre o campo por múltiplos aspectos e, neste diálogo, a pesquisa conta com a leitura de outros autores sobre a obra deste filósofo marxista de inspiração humanista (KONDER, 1988; KRAMER, 2009a; KRAMER, 2003; KRAMER et alli, 1999; BOLLE, 1994, 2009; MURICY, 2009; MATOS, 2009).

Benjamin desenvolveu uma teoria crítica da cultura e do conhecimento, antidogmática e de lucidez arrebatadora. Suas colocações ajudam a compreender a história numa perspectiva de tempo não linear: para ele o tempo é pleno de ‘agoras’, nos quais “passado e presente se conectam e se reorganizam em novas constelações” (KRAMER, 2009a). A tarefa do intelectual, segundo Benjamin, é não permitir o esquecimento da barbárie, não deixar que os oprimidos de hoje percam a memória dos oprimidos de ontem. Portanto, ele legitima um movimento de rememoração, de manter vivo o passado a fim de construir o futuro. É preciso aprender com o passado, trazendo em sua voz as de todos os que morreram vitimados pela barbárie.

Para Benjamin (1994) a narrativa é a forma pela qual se dá esse movimento de rememoração: ela traz a possibilidade de troca de experiências, compreendida por ele como um traço cultural enraizado na tradição. A experiência é partilhada com o outro, não diz respeito somente ao indivíduo, diz respeito ao coletivo.

Segundo o autor, a possibilidade de troca de experiências está ligada a um modo de vida pré-capitalista, no qual o trabalho artesanal proporcionava um ambiente onde a experiência podia acontecer e, mais do que isso, onde ela possibilitava a união das dimensões do passado individual e coletivo (LOWY, 1990). Lançando um olhar crítico ao crescimento do capitalismo e à barbárie no

século XIX, Benjamin articula os choques da modernidade ao declínio da capacidade de intercambiar experiências.

Com a alegoria do autômato, o autor aponta a conexão causal entre o crescimento do capitalismo e o declínio da experiência. A industrialização, que fragmentou o processo de produção, levou à perda da dimensão humana do trabalho, à automatização dos movimentos, indo no sentido oposto à produção artesanal na qual o trabalhador era responsável pelo processo em sua totalidade.

No modo de produção capitalista o ser humano torna-se um mero operador de maquinário, que repete incansavelmente gestos pré-definidos, como Chaplin no filme “Tempos Modernos”. A mudança no processo produtivo com o capitalismo industrial esvaziou a produção de sentido, dando lugar a um trabalho no qual não há espaço para a experiência. Nesse novo contexto, não há possibilidade para nada que caracterize o produto individualmente ou coletivamente: as marcas da tradição são apagadas e a experiência fica impedida de se perpetuar.

Assim, o empobrecimento da experiência tem como consequência a extinção da arte de narrar. O ato de narrar é o ato de partilhar conhecimento com o ouvinte, conhecimento este impregnado dos traços daquele que narra, tal qual “a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994:205).

A extinção da narrativa é produto e produtora da condição de degradação humana, pois, à medida que ela desaparece, desaparece também a ponte entre passado e presente, indivíduo e tradição, passado individual e coletivo. É interessante notar que Guattari (2007), autor contemporâneo que escreveu sobre a necessidade de mudança na relação entre seres humanos e natureza, buscou apoiar-se em Benjamin. Quando, a respeito da situação contemporânea, Guattari (2007:27) diz que no capitalismo “não somente as espécies desaparecem, mas também as palavras, as frases, os gestos de solidariedade humana”, pode-se dizer que o que Benjamin temia realmente aconteceu.

Ainda no período do capitalismo nascente, Benjamin previu as consequências devastadoras de uma relação de dominação entre seres humanos e natureza. Mais do que a técnica em si, a questão estava na forma predatória pela qual esta passou a ser utilizada no capitalismo industrial. Em “A caminho do planetário”, diz Benjamin:

Mas, por que a avidez de lucro da classe dominante pensava resgatar nela sua vontade, a técnica traiu a humanidade e transformou o leito de núpcias em um mar de sangue. Dominação da Natureza, assim ensinam os imperialistas, é o sentido de toda técnica. Quem, porém, confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação da relação entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre gerações, e não das crianças? E assim também a técnica não é dominação da Natureza: é dominação da relação entre Natureza e humanidade (BENJAMIN, 1995:68).

Para o autor, a relação do ser humano com a natureza no modo de vida pré-capitalista era caracterizada pela cumplicidade, reciprocidade e harmonia, e não pela dominação. Também em “A caminho do planetário”, Benjamin escreve que “nada distingue tanto o homem antigo do moderno quanto sua entrega a uma experiência cósmica que este último mal conhece” (1995:68). Foi esse vínculo entre o ser humano e a natureza, no sentido de um pertencer ao outro, que a modernidade rompeu.

Para Benjamin, a saída não está num retorno ao comunismo primitivo, mas sim em “retomar, pela rememoração coletiva, a experiência perdida do antigo igualitarismo antiautoritário e antipatriarcal” (LOWY, 1990:197). Essa seria a revolução que levaria a uma sociedade sem classes, na qual o ser humano viveria num estado de harmonia com a natureza.

Em que pese algumas diferenças, Benjamin (1995) e Guattari (2007) concordam que o caminho para a humanidade não pode ser um simples voltar atrás. Diferentemente da concepção positivista de natureza, para Benjamin a dominação sobre esta e sua exploração pela tecnologia são inaceitáveis. Segundo ele, somente é possível uma sociedade sem exploração do ser humano quando também não houver mais exploração da natureza (LOWY, 1990:212), afirmação em consonância com a proposta de Guattari (2007). Em sua essência, as ideias destes autores tratam de uma mudança necessária na relação entre ser humano e natureza.

Outra contribuição de Benjamin (1995) à tese é a visão do todo no fragmento e da singularidade como possibilidade de compreensão da totalidade. Isso se relaciona à escrita alegórica, característica deste autor. A alegoria, diferentemente do símbolo, “parte do universal e usa o particular exemplificativamente, como ilustração do universal” (KONDER, 1988:28).

Benjamin estabelece uma relação entre as alegorias e as ruínas, sendo a primeira do reino dos pensamentos e a segunda do reino das coisas. Assim, as alegorias - ruínas do pensamento – possibilitam a construção do conhecimento ao trazerem uma tensão aos signos, que fazem referência ao universal a partir de algo específico e aparentemente insignificante.

No fragmento “Cafê Crème”, ao discorrer sobre as diferenças de se tomar café da manhã, em Paris, num quarto de hotel ou num bistrô, Benjamin defende a segunda opção argumentando que, no bistrô, “no meio de espelhos, o próprio petit déjeuner [café da manhã] é um espelho côncavo onde surge a menor imagem desta cidade” (BENJAMIN, 1995:214).

A escrita alegórica explicita a visão do autor de que o (aparentemente) insignificante, a singularidade, possibilita o conhecimento do todo, do universal. Benjamin fala do ato de tomar café da manhã num bistrô parisiense como um espelho da cidade e do modo de viver de seus habitantes. Da mesma forma, no século XIX o autor descobre as Passagens parisienses como núcleo da metrópole moderna, “miniaturas da cidade burguesa tal como ela desejaria ser” (KONDER, 1988:80), e nas quais se evidenciavam as “formas de comportamento marcadas pela mentalidade de lucro e de consumo”, tão explícitas atualmente (BOLLE, 2009:25).

As imagens perpassam a obra de Benjamin. Sua escrita, imagética, fica ainda mais forte no inacabado livro das Passagens. Também em diversos fragmentos o autor lança um olhar sensível a espaços, cidades, monumentos, acontecimentos e lembranças. Para Benjamin, a cidade contemporânea é espaço de experiência sensorial e intelectual da modernidade (BOLLE,1994:271). O próprio título “Imagens do pensamento” remete a essa escrita imagética, na qual estão reunidos fragmentos sobre cidades como Nápoles, Moscou, Weimar, Paris e Marselha. Atento à arquitetura, ele escreve:

A arquitetura é porosa como essas rochas. Construção e ação se entrelaçam uma à outra em pátios, arcadas e escadas. Em todos os lugares se preservam espaços capazes de se tornar cenário de novas e inéditas constelações de eventos. Evita-se cunhar o definitivo. Nenhuma situação aparece, como é, destinada para todo o sempre; nenhuma forma declara o seu ‘desta maneira e não de outra’. Aqui é assim que se materializa a arquitetura, essa componente mais concisa e rítmica da sociedade (BENJAMIN, 1995:147-148).

Benjamin escreve sobre espaços considerando tanto suas características físicas quanto aspectos intangíveis, relacionados à impressão estética que tais espaços suscitaram nele. Assim, os movimentos das pessoas, seus hábitos, a incidência da luz, os cheiros, os sons, são aspectos que falam sobre a alma de determinado espaço ou lugar: são tão importantes para a sua compreensão quanto os aspectos físicos. E justamente por considerar os aspectos acima citados, Benjamin sabe que os espaços são vivos e mudam conforme as ações das pessoas. Sobre Nápoles, diz o autor:

Contudo, nenhuma cidade é capaz de murchar mais depressa que Nápoles nas poucas horas do repouso dominical. Está cheia de motivos de festa aninhados nas coisas mais singelas. Se alguém abaixa persianas em frente da janela, é como se noutra parte bandeiras fossem içadas (BENJAMIN, 1995:150).

A cidade espanhola de Sevilha, na região da Andaluzia, também causou forte impressão estética em Benjamin. O título do fragmento, “Lembranças de viagem”, surpreende ao mostrar que os verdadeiros *souvenires*, para o autor, não são bugigangas materiais, mas as lembranças e impressões estéticas causadas pelos lugares que visitou. Sobre o Alcazar de Sevilha, ele escreve:

Uma arquitetura que segue o primeiro impulso da fantasia. É intocada por preocupações práticas. Somente sonhos e festas, realização destes, estão previstos nos altos aposentos. Ali dentro dança e silêncio se tornam *leit-motiv*, porque todo movimento humano é sorvido pelo quieto burburinho da ornamentação (BENJAMIN, 1995:47).

Esta tese, procurando olhar o campo através de lentes benjaminianas, pretende conhecer e produzir significados sobre os pátios de escolas de Educação Infantil. Considera tanto as características físicas dos espaços - seus aspectos aparentes, expostos -, como também as marcas e os vestígios, que mostram ao pesquisador quem circula e como circula por esses espaços. Afinal, “não há canto no qual o morador já não tenha deixado seu vestígio” (BENJAMIN, 1995:266). Em sua obra Benjamin não se contentou em olhar somente o que estava exposto, o que era fácil de ser percebido. Pelo contrário, esteve atento ao avesso e às dobras (dos lugares, da história), aos vestígios (deixados como marcas dos que ali estiveram), e aos esconderijos (possibilidades percebidas pelas crianças ao atribuírem novos significados aos espaços e objetos).

Com base em Benjamin é possível afirmar que os pátios de escolas de Educação Infantil mostram não só aspectos tangíveis, presentes em sua materialidade, mas também intangíveis, presentes nas marcas e vestígios das crianças e adultos que ali circulam – e, conseqüentemente, de suas práticas e concepções. Nesse sentido, o uso de fotografias é um recurso metodológico pertinente, adequado ao objeto da pesquisa e que possibilita o enriquecimento de sua escrita e análises.

Outra contribuição de Benjamin à pesquisa vem na figura do colecionador. No fragmento “Ampliações”, em “Rua de mão única”, ele escreve sobre a criança desordeira:

Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única (BENJAMIN, 1994:39).

Em “Imagens do pensamento” o autor, ele próprio um colecionador, aponta que a existência do colecionador e da coleção são “uma tensão dialética entre os pólos da ordem e da desordem” (BENJAMIN, 1995:228). Estes dois pólos se tensionam no movimento do colecionador de organizar e reorganizar a coleção, ora pelo que une as peças que a compõem, ora pelo que as diferencia. Para o autor, o colecionador autêntico tem uma relação íntima de posse com as peças de sua coleção, não porque elas estejam vivas dentro dele, mas sim porque “é ele que vive dentro delas” (BENJAMIN, 1995:235).

Inspirada na figura do colecionador benjaminiano no sentido epistemológico, esta tese propõe a composição de uma coleção de fotografias dos pátios de escolas exclusivas de Educação Infantil da rede pública de municípios da Região Metropolitana e Capital do Estado do Rio de Janeiro.

Com isso, pretende conhecer e analisar os pátios escolares, considerando tanto suas características físicas - o que é aparente, que está exposto, como também procurando aspectos que falem de quem circula e de como circula por esses espaços – as marcas e os vestígios deixados, numa perspectiva benjaminiana.

Com base em Corsaro (2011) essa tese, tal como a pesquisa institucional, assume um caráter comparativo e atento às características que aproximam e distanciam os pátios das escolas de Educação Infantil entre si, tendo por objetivo:

- Conhecer as características físicas dos pátios das escolas de Educação Infantil e a multiplicidade de aspectos presentes (dimensão, elementos e materiais), articulando-os às concepções de infância, de conhecimento e de relação entre ser humano e natureza.

- Conhecer como os pátios são usados pelas crianças e pelos adultos que ali circulam.

- Delinear os aspectos de aproximação e distanciamento entre as situações dos pátios de escolas de Educação Infantil e o que está contido nos documentos orientadores brasileiros, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), os Parâmetros Básicos de Infra Estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) e os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS E ROSEMBERG, 2009). Nesse sentido, pretende-se desenhar o contorno da distância entre o real e o ideal.

A partir desses objetivos, a pesquisa procura enfrentar as seguintes questões:

1. Quais as características físicas dos pátios das escolas de Educação Infantil, em termos de dimensão, elementos e materiais presentes?
2. O que essas características expressam a respeito de concepções de infância, de conhecimento e de relação entre ser humano e natureza?

Sobre a permanência e o uso dos espaços:

3. Que relações são estabelecidas entre as crianças e os pátios das escolas?
4. Em que aspectos o campo se aproxima do previsto na política?
5. Em que aspectos essas duas esferas diferem?

Enfim, trata-se de dimensionar / conhecer as condições que os espaços oferecem para que crianças estabeleçam relações pedagógicas e políticas entre si e com os adultos, articulando os dados do campo empírico da pesquisa aos documentos orientadores da Educação Infantil no país.

Como um aviso ao pesquisador, Benjamin (1995:14) alerta: “Convencer é infrutífero”. Em pesquisa, dada esta afirmação, é preciso deixar o campo emergir, é preciso mostrá-lo ao leitor. Assim, deve-se abandonar a tentativa de convencer o leitor e concentrar esforços em possibilitar que ele veja o que o pesquisador viu, para, a partir daí, acompanhá-lo em suas análises.

As fotografias são tomadas como escrita pela luz e base para a construção de conhecimento sobre os pátios escolares. As análises são tomadas como legendas, que são essenciais e devem saber ser lidas pelo fotógrafo (BENJAMIN, 1994). As análises das fotografias procurarão mostrar ao leitor tanto o que está exposto naqueles espaços, como também os vestígios encontrados. As fotografias, na medida em que compõem uma coleção, podem ser organizadas e reorganizadas segundo aspectos que as unem e que as distanciam, sendo tais aspectos os sentidos construídos numa relação dialógica entre pesquisador/coleccionador e campo de pesquisa/fotografias/peças da coleção.

Sustentada por Benjamin como principal referencial teórico-metodológico, a tese pretende contribuir para o conhecimento da situação da Educação Infantil, reiterando o compromisso com a garantia dos direitos das crianças e a efetivação da política para a Educação infantil, que vem se consolidando nos últimos quinze anos.

O próximo item abordará mais especificamente o uso de imagens como recurso metodológico e o seguinte, o processo de seleção das fotografias de pátios escolares/peças da coleção.

2.1. Texto e imagem, linearidade e transversalidade

Segundo Jobim e Souza (2000), somos moldados *na e pela* imagem, e por isso ela nos é familiar. A autora trata as imagens na contemporaneidade pelo prisma da significação, o que contempla “seu aspecto semiótico, considerando seu modo de produção de sentido, ou seja, a maneira como provoca significações e interpretações no sujeito que a produz ou reconhece” (p.16). De fato, para Jobim e Souza (2000) as imagens são signos e, enquanto tais, necessariamente provocam uma atitude interpretativa naqueles que o percebem.

No que diz respeito à discussão sobre as imagens na contemporaneidade, se por um lado há uma tendência ao empobrecimento da experiência do ser humano na relação com as imagens, por outro há também a possibilidade de construção de conhecimento a partir delas. Segundo Jobim e Souza (2000:18), “é no uso da própria imagem que reside a possibilidade de uma reflexão crítica sobre os múltiplos caminhos – regressivos ou emancipadores – nela contidos.”

Seguindo nesta mesma direção, esta tese entende que o uso de fotografias como recurso metodológico, ao compor uma coleção no sentido epistemológico benjaminiano, pode ser um caminho emancipador, porém difícil. Pois, como criar uma coleção de fotografias que possa ser organizada e reorganizada, segundo diversos critérios de análise, assumindo a forma acadêmica esperada para uma tese - a linearidade da narrativa, com um único fio condutor - e simultaneamente mantendo a multiplicidade de narrativas e fios condutores de análises que esta metodologia possibilita, e que neste caso estão vinculadas à materialidade das imagens fotográficas?

A leitura do texto de Jobim e Souza (2000) que trata da divergência entre a linearidade do texto e a transversalidade da imagem foi impactante e contribuiu decisivamente para compreender a dificuldade sem forma e sem nome que vinha sendo percebida, que se manifestava na paralisação diante da escrita sobre o campo. Tal exercício de compreensão demandou muito esforço e foi fundamental para a articulação entre teoria e empiria: possibilitou a construção da ação da pesquisa, o como fazer.

Segundo Jobim e Souza (2000), as características do mundo contemporâneo demandam uma mudança na narrativa. Esta já não pode se restringir apenas a um fio, já não pode ser linear: a possibilidade de se construir um novo olhar sobre a contemporaneidade reside justamente no diálogo entre a linearidade do texto e a transversalidade da imagem. No mundo contemporâneo, a técnica e a tecnologia permeiam e redefinem a experiência do espaço e do tempo, exigindo a formulação de novas categorias conceituais que contribuam para a compreensão da experiência do sujeito. É preciso “considerar a simultaneidade e a extensão dos acontecimentos (...) para dar sentido ao que vemos” (JOBIM E SOUZA, 2000:18).

Uma vez delineado o contorno do desafio metodológico frente ao qual a pesquisa se encontrava, foi possível encontrar uma forma de lidar com ele. Assim, não por coincidência (dado que o próprio objeto de estudo tem uma materialidade!) optou-se por assumir a materialidade das fotografias, imprimindo-as, na aposta de que tê-las em mãos seria fundamental para o exercício de combinação e recombinação das peças da coleção, e a consequente análise das mesmas. Inspirada pelo colecionador Benjamin (1995) foi criada uma caixa para guardar este pequeno tesouro. Porém, a pesquisa é tese e, como tal, deve manter

algumas características: ser apresentada, ter um texto, uma narrativa que a permita transitar em papel ou virtualmente. Para tanto, optou-se por escrever para cada escola cujas fotografias compõem a coleção legendas/textos inspirados em autores que tão bem escreveram sobre espaços reais ou imaginários, com o mesmo olhar interpretativo e criador de significados que defende Jobim e Souza (2000). São eles, além de Benjamin (1994, 1995, 2006), já apresentado anteriormente, Ítalo Calvino (1990) e João Cabral de Melo Neto (2008). Estes autores foram escolhidos porque eles indicam uma metodologia: na leitura de suas obras se aprende uma forma de olhar e de escrever sobre as cidades.

Benjamin (1994, 2006), ao escrever sobre Paris e caracterizá-la como a capital do século XIX, elabora uma crítica à modernidade. O autor foi capaz de ler a cultura da modernidade a partir dos personagens da cidade, como o boêmio, a prostituta e o flâneur; de suas modas; das novidades técnicas, como a construção em ferro e a fotografia; e especialmente a partir da arquitetura, como as passagens, galerias comerciais nas quais ele viu o mundo como a burguesia desejaria que fosse.

Calvino (1990), no livro “As cidades invisíveis”, traz as narrativas de Marco Polo sobre as cidades fictícias por onde passou. Cada cidade é delicadamente descrita em textos curtos que, juntos, formam uma coleção das memórias do narrador - que soube exaltar características tangíveis e intangíveis, ou seja, o que estava aparente, exposto, e também os vestígios das pessoas, do tempo, da história. Segundo o autor, a cidade é como uma esponja que se dilata a medida que se embebe das recordações.

Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escritos nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos para-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras (CALVINO, 1990:14).

Passando-se da prosa (poética) à poesia, chega-se ao terceiro autor: João Cabral de Melo Neto (2008), que escreveu sobre as cidades em que viveu, sua cartografia, clima, habitantes e também sobre as marcas que tais lugares deixam gravados nas pessoas, como no poema “Presença de Sevilha”:

Cantei mal teu ser e teu canto
 enquanto te estive, dez anos;
 cantaste em mim e ainda tanto
 cantas em mim teus dois mil anos.
 Cantas em mim agora quando
 ausente, de vez, de teus quantos,
 tenho comigo um ser e estando
 que é toda Sevilha caminhando (MELO NETO, 2008:621).

Quem já esteve em tal lugar (ou viu imagens) revisita suas memórias. Quem nunca esteve, consegue imaginar o lugar, sentir sua alma. Ler os poetas como filosofia possibilita seguir seus passos e escrever sobre os lugares a partir da impressão estética causada por eles.

Verão, o centro de Sevilha
 se cobre de toldos de lona,
 para que a aguda luz Sevilha
 seja mais amável nas pontas,

e nele possa o sevilhano,
 coado o sol cru, ter a sombra
 onde conversar de *flamenco*,
 de olivais, de touros, donas,

e encontra a atmosfera de pátio,
 o fresco interior de concha,
 todo o aconchego e acolhimento
 das praças fêmeas e recônditas.

Comigo tenho agora o abrigo,
 a sombra fresca dessas lonas:
 eu os reencontrei, esses toldos,
 nos lençóis que hoje nos enfronham (MELO NETO, 2008:607).

Os muitos poemas de Melo Neto (2008) em “Sevilha andando”, os fragmentos de Benjamin no livro das Passagens (2006) ou sobre Paris, Nápoles, Moscou, Marselha e outras cidades em “Imagens do Pensamento” (1995) e as “Cidades invisíveis” de Calvino (1990) possibilitam ao leitor conhecer a totalidade a partir da singularidade: a cidade se dá a conhecer por suas características genuínas, pelos aspectos que a tornam única.

As narrativas desses três autores são fotografias literárias dos lugares e personagens por eles descritos, leituras/olhares impregnados de significação. Já as imagens fotográficas, utilizadas nesta pesquisa como recurso metodológico, colaboram para enriquecer o olhar do pesquisador e, conseqüentemente, as leituras/narrativas sobre o campo da pesquisa. Segundo Jobim e Souza (2000:19)

Embora o homem tenha sido capaz de criar diferentes instrumentos técnicos para registrar e ganhar consciência de sua experiência no mundo, a maior riqueza interpretativa se dá no contato, na interação permanente, desses registros em si. Ora, deixar de se submeter à imagem, ou de ser dominado por ela, é saber criar novos sentidos, inventar composições que alterem nossa percepção do mundo em novas direções. A imagem construída, forjada, trabalhada, enriquecida com a multiplicidade de experiências e situações captadas do cotidiano em um único enquadramento, recria a realidade, transforma o real, sugere novas possibilidades para o exercício de uma variedade de experiências culturais.

Portanto, a relação do pesquisador com a fotografia não deve ser de submissão, mas sim de diálogo, a partir do qual se amplia a percepção do mundo e podem se construir novos sentidos para a realidade. As teses de Lopes (2004) e Guimarães (2008) corroboram esta concepção. Foram leituras especialmente importantes no processo de delineamento da metodologia de pesquisa.

Lopes (2004) investigou a linguagem fotográfica como meio e mediação dos processos de construção do conhecimento, de constituição de subjetividades e de inclusão social. A autora afirma que a linguagem fotográfica se constitui na articulação de uma estrutura dialógica e alteritária e, como meio, “dialoga com a realidade que pretende representar, com o contexto sócio-cultural e com os sujeitos envolvidos no ato fotográfico” (p.235). Em sua pesquisa, o ato de fotografar está no centro da metodologia delineada: sua proposta consistia em realizar uma oficina de fotografia com alunos com deficiência física, mental, sensorial ou múltipla deficiência. Ou seja, os alunos foram os fotógrafos, cada um recebeu não apenas uma câmera, mas também a liberdade de escolher que imagens registrar, como e quando, num processo em que eles mesmos construíram sentidos sobre o que fotografaram.

Na pesquisa de Guimarães (2008) a fotografia não foi elencada como um recurso metodológico *a priori*, ela foi se constituindo como tal no decorrer do tempo em que a pesquisadora permaneceu em campo. Guimarães (2008) relata que nas primeiras observações de campo não levava a câmera fotográfica, somente um caderno para anotações. Dado que seu objeto de estudo eram as relações entre crianças e adultos e das crianças entre si numa creche pública do Rio de Janeiro, a autora estava ciente de que a presença da câmera no campo gera interferências e exige cuidados. Por outro lado, foi percebendo que a fotografia

seria um importante recurso, na medida em que as imagens falam. Portanto, não apenas contribuem para a produção do objeto da pesquisa como também o subvertem.

[A imagem] Não precisa ser explicada, não ilustra, mas produz um acontecimento que, em seguida, é significado no interior da pesquisa. O ato de fotografar gera alterações na pesquisa, ao mesmo tempo, a fotografia promove mudanças na forma de organizar o texto e as reflexões sobre o campo. (GUIMARÃES, 2008:114).

Assim, a autora precisou lidar com uma série de questões que surgiram em decorrência da decisão de ir a campo levando a câmera fotográfica. Tais questões influenciaram desde sua forma de estar no campo até o desenho do objeto de pesquisa, além de alterar o curso dos acontecimentos, evidenciar nuances e provocar surpresas.

A questão da autoria das imagens é um fator a ser considerado. Segundo Guimarães (2008:115), “o ato de fotografar congela momentos, recorta o fluxo da história, constrói uma possível versão dela. O olho da câmera produz realidades diferentes das que o olho do pesquisador poderia capturar sozinho”. Portanto, mesmo considerando que as três teses, a de Lopes (2004), de Guimarães (2008) e desta têm a fotografia como recurso metodológico, é necessário ressaltar algumas diferenças. Na tese de Lopes (2004) os alunos foram os autores das fotografias e puderam eles mesmos construir sentidos sobre elas. Na tese de Guimarães (2008) foi a autora quem tirou as fotografias: seu olhar decidiu o que enquadrar, que momentos registrar, qual o ângulo. Além disso, os sentidos sobre as fotografias foram construídos por ela, sozinha e também no diálogo com as professoras da creche pesquisada.

Mas, e quando não é o olho do pesquisador que captura as imagens? É o caso desta tese, pois as fotografias das escolas participantes, exceto uma, foram tiradas por colegas do grupo de pesquisa INFOC. Isto porque a tese optou por trabalhar com o banco de imagens do grupo, num movimento de revisitar o material de campo de pesquisas anteriores¹. Esta opção metodológica suscita questões: Como lidar com a multiplicidade de subjetividades mesmo que todas as fotos sejam de pátios escolares? Ou seja, como lidar com o fato de que cada

¹ Este ponto será explicitado no próximo item.

fotógrafo é uma pessoa diferente e única e, portanto, cada fotografia foi tirada a partir de seu também diferente e único olhar, tempo e ângulo?

Ora, essa multiplicidade de olhares e subjetividades não parece ser um impeditivo metodológico. Benjamin (1995) e Jobim e Souza (2000) fornecem argumentos sobre a relação da pesquisa com as imagens/peças da coleção. No fragmento “Desempacotando minha biblioteca”, qualificando a relação do colecionador com os objetos de sua coleção, Benjamin escreve:

uma relação com as coisas que não põe em destaque o seu valor funcional ou utilitário, a sua serventia, mas que as estuda e as ama como o palco, como o cenário de seu destino. O maior fascínio do colecionador é encerrar cada peça num círculo mágico onde ela se fixa quando passa por ela a última excitação – a excitação da compra. Tudo o que é lembrado, pensado, conscientizado, torna-se alicerce, moldura, pedestal, fecho de seus pertences. A época, a região, a arte, o dono anterior – para o verdadeiro colecionador todos esses detalhes se somam para formar uma enciclopédia mágica, cuja quintessência é o destino de seu objeto. Aqui, portanto, neste campo restrito, pode-se presumir como os grandes fisiognomonistas – *e os colecionadores são os fisiognomonistas do mundo dos objetos (grifo meu)* – se tornam intérpretes do destino. Basta observar um colecionador manuseando os objetos em seu mostruário de vidro. Mal os segura em suas mãos, parece inspirado a olhar através deles para os seus passados remotos (BENJAMIN, 1995:228).

Chama atenção a fala do filósofo sobre o que é lembrado, pensado e conscientizado, tornando-se alicerce, e também sobre os colecionadores serem os “fisiognomonistas² do mundo dos objetos”. A própria obra de Benjamin foi caracterizada por Bolle (1994) como uma fisiognomia da metrópole moderna. Pode-se pensar numa conexão com Jobim e Souza (2000), que destaca a relevância da reflexão, interpretação e produção de significados sobre as imagens, sejam elas quais forem. Se o colecionador benjaminiano é um fisiognomonista do mundo dos objetos, ele necessariamente estabelece um diálogo com esses objetos, olha-os detalhadamente. Da mesma forma, na relação com as imagens, para Jobim e Souza (2000) o que está em jogo é a não submissão do ser humano a elas, a

² Fisiognomonía, segundo o Dicionário Aurélio, é a arte de conhecer o caráter humano pelas feições do rosto (traços fisionômicos). De acordo com o site do Instituto de Pesquisas Naturais de Acupuntura e Iridologia, é uma ciência milenar chinesa, uma técnica de diagnóstico das condições de saúde de um indivíduo através da observação de sinais e formas da face e de outras partes do corpo. Baseia-se na análise de manchas, rugas, marcas, sinais, inchaços ou até mesmo na forma estrutural de uma determinada área para identificar tanto como o tipo de constituição como traços de personalidade.

possibilidade de dialogar, de criar novos sentidos, de perceber as imagens como instrumento de conhecimento da realidade social. A autora afirma que quando a imagem é “construída, forjada, trabalhada, enriquecida com a multiplicidade de experiências e situações captadas do cotidiano em um único enquadramento, recria a realidade, transforma o real, sugere novas possibilidades para o exercício de uma variedade de experiências culturais” (JOBIM E SOUZA, 2000:19).

Outro aspecto interessante é que Benjamin (1995) fala do colecionador que, ao segurar o objeto em suas mãos, olha através dele para seu passado remoto. Esta postura do colecionador remete ao trabalho do pesquisador no fragmento “Escavando e recordando”, em que o autor afirma que é preciso ir além do mero inventário, é preciso “assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho” (BENJAMIN, 1995:239).

Um terceiro aspecto está relacionado ao que Benjamin (1995) comenta sobre a renovação do velho. Ainda no fragmento “Desempacotando minha biblioteca”, ele escreve:

Para ele [o colecionador] não só livros, mas também seus exemplares têm seu destino. E, neste sentido, o destino mais importante de todo exemplar é o encontro com ele, o colecionador, com sua própria coleção. E não estou exagerando: *para o colecionador autêntico a aquisição de um livro velho representa o seu renascimento (grifo meu)*. E justamente neste ponto se acha o elemento pueril que, no colecionador, se interpenetra com o elemento senil. Crianças decretam a renovação da existência por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada. Para elas colecionar é apenas *um* processo de renovação; outros seriam a pintura de objetos, o recorte de figuras e ainda a decalcomania e assim toda a gama de modos de apropriação infantil, desde o tocar até dar nome às coisas. *Renovar o mundo velho – eis o impulso mais enraizado no colecionador ao adquirir algo novo, e por isso o colecionador de livros velhos está mais próximo da fonte do colecionador que o interessado em novas edições luxuosas (grifo meu)* (BENJAMIN, 1995:229).

A possibilidade de estabelecer novos diálogos com os objetos, neste caso, com as fotografias do banco de imagens do grupo INFOC, não seria a própria renovação da existência? Esta tese acredita que sim.

Antes de passar à composição da coleção de escolas, porém, há ainda um desafio metodológico a ser resolvido. Na segunda qualificação foi sugerido que o olhar sobre o campo não ficasse restrito ao referencial benjaminiano, mas que

trouxesse também contribuições dos estudos sobre cultura escolar. No entanto, Benjamin (1995), Melo Neto (2008) e Calvino (1990) sustentam os textos/legendas das fotografias na perspectiva de uma escrita literária, inspirada no que as fotografias suscitam ao serem contempladas e livre da dureza de certos dados, que acabam evocando uma escrita mais objetiva. Porém, estes dados duros, que tratam de informações e análises sobre os municípios e de aspectos relativos à cultura escola não podem ser desprezados, especialmente em se tratando de uma tese que estuda a situação dos pátios das escolas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro, o que tem uma dimensão política subjacente. Como então articular estas duas escritas, a literária e a objetiva? Como viabilizar a coexistência pacífica da objetividade e da dureza de certos dados e análises com a leveza poética da escrita literária? Como unir esses opostos sem borrar suas fronteiras, sem que percam aquilo que os caracteriza?

O caminho para esse impasse surge no próprio diálogo com Benjamin. Tomando-se as fotografias como coleção, como peças que têm uma história e também como objetos que têm um avesso! Afinal, fotografias têm uma frente e um verso. Na frente, a imagem; no verso... O verso de uma fotografia dá pistas: datas, locais, informações, dedicatórias, anotações. O verso possibilita conhecer para além do que se vê. Pois bem, a resolução para o impasse é escrever os textos/legendas das fotografias em escrita literária inspirada pela contemplação das imagens e também escrever os versos das fotografias, numa escrita que apresente dados³, que caracterize e contextualize a Educação Infantil nos municípios e que também traga anotações relativas às imagens, com a contribuição dos estudos do campo da cultura escolar (mais preocupado com a forma e com os elementos característicos desta instituição). As escolas cujas fotografias compõem a coleção desta tese terão, então, textos/legendas e textos/notas de verso.

Solucionado mais este impasse metodológico, o próximo item abordará o processo de escolha dos municípios e escolas.

³ Tais dados referem-se aos questionários da pesquisa “Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações”, realizada pelo INFOC entre 2009 e 2011.

2.2. Compendo a coleção de escolas

De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas. (Calvino, 1990:44)

Segundo o Relatório da UNICEF “Situação mundial da infância 2012 – Crianças em um mundo urbano” (2012), elaborado com base nos dados do Censo 2010 do IBGE, 84,3% da população brasileira vive em zonas urbanas. Também segundo este documento, o Rio de Janeiro figura como 14^a megacidade do mundo, com 11,8 milhões de habitantes. Neste contexto, um expressivo contingente da população da Região Metropolitana do Rio de Janeiro dirige-se diariamente à capital para trabalhar, muitas vezes em condições informais e de subemprego, e retorna aos seus municípios de origem apenas para dormir.

A expansão das cidades frequentemente vai de encontro à incapacidade do poder público de prover a infraestrutura e os serviços necessários à população - entre os quais se encontra a educação, um dos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). É possível pensar que a população urbana teria mais acesso aos serviços essenciais, no entanto, a proximidade física dos serviços não garante o acesso a eles – inclusive no que diz respeito à educação. O Relatório da UNICEF afirma que

assim como em outras áreas de provimento social, as estatísticas gerais podem ser enganosas. Na realidade, desigualdades urbanas comprometem profundamente o direito da criança à educação. Em áreas urbanas degradadas pela pobreza, programas para a primeira infância frequentemente são notáveis por sua inexistência – uma situação lamentável, uma vez que os primeiros anos de vida têm efeito profundo e duradouro sobre o resto da vida de uma pessoa e, por extensão, sobre a vida de tantas outras (UNICEF, 2012:28).

Especificamente no cenário do Estado do Rio de Janeiro, a Região Metropolitana e a Capital exercem um papel relevante, concentrando 69% da população, além de 65% das matrículas de creche e 63,9% das de pré-escola (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011b:22). Dada esta situação, esta tese optou por um recorte metodológico: trabalhar com fotografias de pátios de escolas públicas de Educação Infantil, que atendam creche e/ou pré-escola, da Capital e

de municípios da Região Metropolitana⁴ do Estado do Rio de Janeiro totalizando oito municípios e nove escolas. Os municípios escolhidos são Rio de Janeiro, São João de Meriti, Itaguaí, Guapimirim, Duque de Caxias, São Gonçalo, Belford Roxo e Niterói. Um dos municípios participa da pesquisa com duas instituições, que caracterizam dois tipos de escolas desta rede, uma antiga e uma recente.

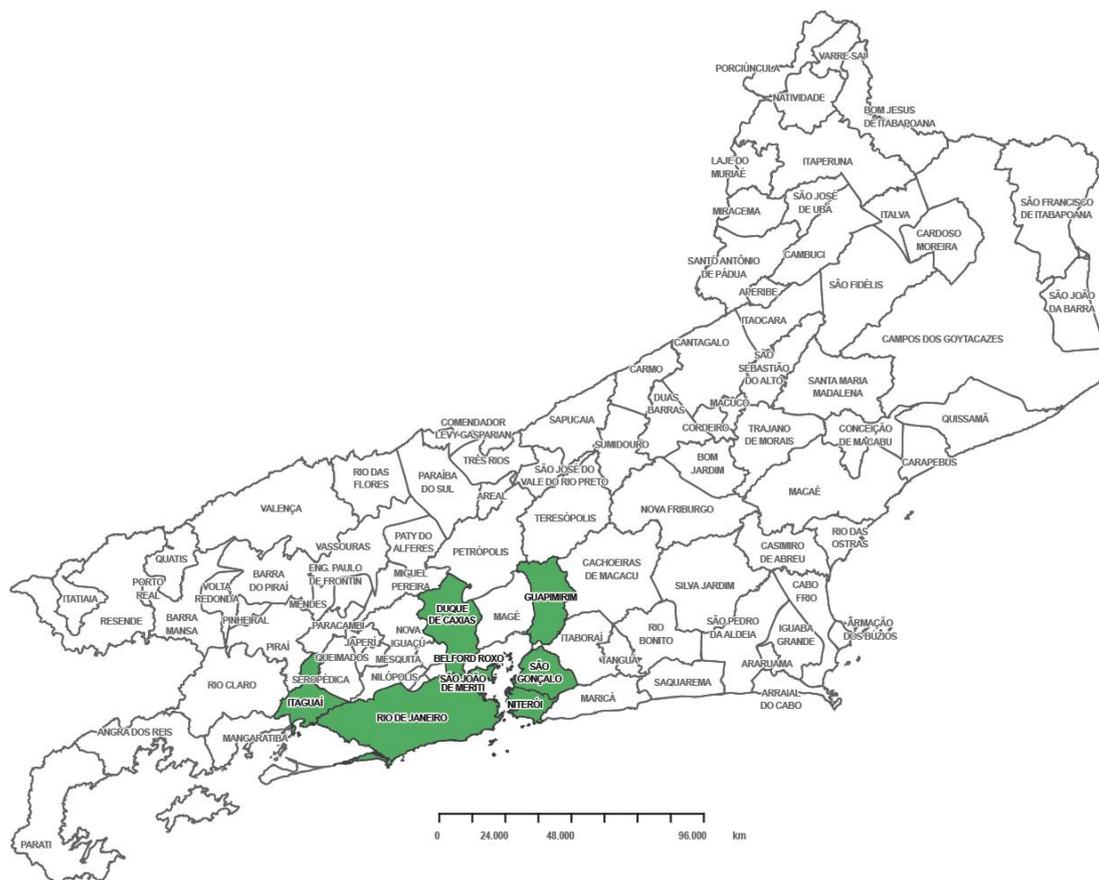


Figura 1. Mapa do Estado do Rio de Janeiro com municípios participantes da tese assinalados.

A opção por trabalhar com fotografias de escolas de Educação Infantil que fazem parte do acervo deste grupo compõe um movimento de revisitar o campo de projetos anteriores. Os projetos realizados pelo INFOC entre 2005-2008 e 2009-2011 compuseram um acervo de imagens dos seguintes municípios: Rio de Janeiro, Duque de Caxias, São Gonçalo, São João de Meriti, Itaguaí e Guapimirim. Por fim, para completar o acervo do campo, entrei em contato com

⁴ A Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro é formada pelos seguintes municípios: Rio de Janeiro (Capital), Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá.

os municípios de Niterói e Belford Roxo a fim de tirar fotografias de instituições destes municípios⁵, que passaram a integrar o acervo da pesquisa institucional.

Uma vez reunidas as fotografias iniciou-se o processo de escolha das que iriam compor a coleção.

Escolhidos os municípios e as escolas, uma questão se fez presente: a foto da escola é a foto do município, o identifica e o representa: é a singularidade que faz ver a totalidade. Indo além: a política nacional de educação se concretiza nas políticas municipais, que são muitas, diversas e mudam de uma gestão para outra. Portanto, é preciso considerar que há diferenças dentro das próprias redes municipais, que as escolas que as compõem não são iguais. Há diferenças quanto ao tempo de existência, quanto à qualidade do espaço, quanto aos projetos arquitetônicos, por exemplo. Como o campo da tese está circunscrito à capital e à Baixada Fluminense, um território geograficamente conciso e com aproximações históricas, sociais e políticas, é possível afirmar que a escola escolhida de um município poderia fazer parte das redes de escolas dos outros. Nesse sentido, a tese compreende os municípios como coleção. Ao mesmo tempo, compreende cada um deles como contexto, com sua história e perfil. Assim, fica explicitada a opção de não identificar a que município pertencem as escolas, mas de numerá-los aleatoriamente.

Quanto às fotografias dos pátios escolares propriamente ditas, mesmo após a seleção das escolas ainda havia muitas imagens, cerca de 150. Diante de tamanha avalanche, do perigo de não enxergar nada diante de tanto a ser enxergado, foi preciso um esforço no sentido fazer com que algumas imagens adquirissem relevo, como escreve Jobim e Souza (2000) inspirada em Calvino. Cercada por fotografias, as perguntas surgiam: o que essa fotografia desperta? Que sentimentos, que pensamentos, que curiosidades? Surpresa? Estranhamento? Admiração? Indignação? Algumas fotografias, tão instantaneamente quanto o clique que as fixou no tempo, despertaram inúmeras questões. Outras quase passaram despercebidas. Nesse processo *flanêur*, tais perguntas foram norteando a escolha das fotografias, considerando a impressão estética (EVANGELISTA,

⁵ Gostaria de agradecer a todas as participantes do grupo INFOC, que permanecem no grupo ou não mais, especialmente a Marta Maia, Silvia Barbosa, Alessandra Pacheco e Roberta Machado. Agradeço também a colaboração de Maria Clara Camões. Obrigada pelas valiosas fotografias com as quais contribuíram para esta tese.

2003; OSWALD, 2011; PEREIRA, 2011) e os indícios de que seria possível dialogar e construir sentidos sobre elas (JOBIM E SOUZA, 2000).

Por impressão estética compreende-se aquilo que sensibiliza e emociona, que não tem a ver necessariamente com o belo ou com a contemplação de uma obra de arte, mas com o

impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos. É o que brota à flor da pele, é o que me salta aos olhos, é o que me bolea por dentro e me aperta o peito, é o que não tem medida, nem receita, é o que não tem juízo, como canta Chico Buarque em ‘o que será, que será?’ (OSWALD, 2011:25).

À medida que as fotografias iam sendo escolhidas, novas perguntas brotavam. Este processo, ao afetar a pesquisadora e alterar as formas de percepção do objeto de estudo, foi configurando a pesquisa como experiência estética (PEREIRA, 2011).

Por fim, as 113 fotografias selecionadas foram identificadas: os dois dígitos correspondem ao número em que as escolas aparecem no sumário do capítulo 3 e as letras, às fotografias em si. Portanto, mesmo no capítulo 4, em que as escolas são tomadas como coleção e a análise as desvincula de seus contextos, a codificação permite saber a qual escola cada fotografia se refere.