

6 Contornando o aramado

“A rua conduz o flanador a um tempo desaparecido. Para ele todas são íngremes. Conduzem para baixo, se não para as mães, para um passado que pode ser tanto mais enfeitiçante na medida em que não é o seu próprio, o particular. Contudo, este permanece sempre o tempo de uma infância”.
(Walter Benjamin)³⁹

6.1 Considerações finais

Nas descrições do flâneur que vagueia pelas ruas da Paris de 1800 está um homem em constante descoberta e encantamento pela cidade. “*A cada passo, o andar ganha uma potência crescente; sempre menor se torna a sedução das lojas, dos bistrôs[...] e sempre mais irresistível o magnetismo da próxima esquina, de uma massa de folhas distantes, de um nome de rua*” (Benjamin, 1994:186).

Andando e vagueando por ruas tão conhecidas, o flâneur passa por lugares já vistos e conhecidos e, não se importando com isso, torna a passar e a olhar e torna a ver e rever. Na dinâmica de quem anda pelas ruas sem cessar, vai descobrindo e redescobrando, significando e resignificando o já visto, o conhecido, o familiar.

É este o movimento que busco aqui. Ao contornar o aramado pretendo rever lugares já vistos, conhecidos, visitados, descritos. Espero que este olhar resignifique criticamente aquilo que foi pesquisado e observado. É uma volta em torno da pesquisa que se alimenta dela própria a fim de perscrutar os detalhes que escaparam, as nuances escondidas, os vãos e desvãos dos caminhos trilhados até aqui. Tarefa árdua, mas necessária.

Para Amorim (2001, p: 11), “*toda pesquisa só tem começo depois do fim*”. A autora afirma não ser possível saber quando e onde se começa um processo de reflexão, mas que uma vez terminado este processo, se torna possível resignificar o que veio antes dele e “*tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser*” (Ibid).

³⁹ BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. 3ª ed, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

Ancorada neste pensamento começo minha volta ao redor do aramado buscando ver indícios da pesquisa que ainda não era e olhando para o que ela se tornou. Nas reuniões da pesquisa começou a se desenhar esta tese. É certo que alguma idéia já existia, mas foi no interior das reuniões que ela foi se delineando. Recordando ainda uma vez, um dos critérios de escolha das escolas tanto para o estudo exploratório da pesquisa quanto para seu prosseguimento foi a positividade. O que balizaria a definição das creches e pré-escolas que seriam pelo grupo visitadas e observadas seria a prática positiva, as recorrências mais interessantes do ponto de vista pedagógico, lúdico, espacial, administrativo, cultural. Não nos interessava ir às escolas buscar aquilo que elas não tinham, não faziam, não buscavam fazer. Não queríamos uma pesquisa que tratasse da negatividade, da falha, da falta.

A escola que realizei minha pesquisa foi escolhida sem a unanimidade do grupo. Eu desejava que fosse escolhida em função de sua localização. Foi uma das escolas visitadas no estudo exploratório além de já ser conhecida de uma das integrantes do grupo. A positividade que buscávamos como um critério principal parecia não se encontrar totalmente nela. Havia controvérsias, dúvidas, desconfiança. Houve discussões acaloradas, prós e contras levantados, opiniões diversas, argumentações de todos os lados. Minha voz se fez ouvir e a escola foi escolhida. Era importante que eu pudesse estar lá, pensava eu, dentro de seu prédio, convivendo com as crianças. Ela foi a primeira escola de educação infantil do Rio de Janeiro. Uma escola com história, memória e tradição.

Todo pesquisador tem suas expectativas. Ainda que fundamentado em teoria, estudos, leituras, aulas, experiências de professores e orientador, certa ansiedade em encontrar aquilo que deseja e idealiza para montar o quebra cabeça da tese existe.

Assim se deu comigo. Fui a campo com a expectativa de encontrar em uma escola que fica dentro do Campo de Santana práticas culturais que abarcassem o entorno da escola, o centro da cidade do Rio, o próprio Campo de Santana, ainda que levantasse dúvidas quanto a esta prática.

Construir uma pesquisa em que se busca confirmar as hipóteses levantadas antes do trabalho de campo e ter em mente a sensação de que talvez não seja possível confirmá-las pode significar, em um primeiro momento, a certeza de que não valerá a pena ir adiante. Este pensamento fatalista condena a pesquisa a

acabar em si mesma, antes de começar. São riscos pelos quais passa um pesquisador e risco que assumi inteiramente.

Em meu primeiro exame de qualificação a banca levantou esta questão. Foi-me dito que era preciso atenção e cuidado com a pesquisa uma vez que eu levantava dúvidas quanto ao que buscava e desejava encontrar.

Minha argumentação nessa ocasião foi no sentido de mostrar que acreditava existir práticas culturais, ainda que, talvez, não se relacionassem diretamente com o fora da escola, mas que, uma vez balizada pela inserção no grupo de pesquisa, a busca pela positividade poderia me levar a descobertas outras, além de tentar entender, caso me certificasse da primeira hipótese, as razões pelas quais tais práticas não aconteciam.

O campo de observação se mostra ao pesquisador prenhe de possibilidades que cuidadosamente deve-se selecionar. Impossível observar tudo ao mesmo tempo agora. Tem-se um foco, um objetivo, uma hipótese e é ao seu encaixe que se caminha, mas uma vez mergulhados no trabalho de campo, muitos leques se abrem e corre-se o risco de enveredar por ruas e atalhos que podem nos tirar da avenida principal.

Quando cheguei à escola meu olhar estava voltado para a busca de tais práticas culturais e para o aramado que separa a escola do Campo de Santana. Queria ver a escola e as crianças fora da escola, interagindo com as plantas, os lagos, os bichos, as pessoas que por lá permanecem, passam, sentam.

O que encontrei na realidade foram crianças que sequer olhavam para fora do aramado, exceto nos momentos de alimentação das cutias. Encontrei também discursos que davam conta de um lugar perigoso para ir com as crianças e algumas crianças que iam ao Campo de Santana com pais e parentes, aos sábados e domingos. Encontrei ainda uma escola que não procurava partilhar com as crianças o que a vida fora do aramado oferecia em termos culturais. Muitas outras questões surgiram e para além de marcar o que a escola deixava de fazer – discurso recorrente em diversos trabalhos e pesquisas, mas que não encontra ressonância no meu pensamento nem no grupo de pesquisa do qual fiz parte – encontrei no cotidiano da escola ambigüidades e contradições, o que de certa forma me aliviou pois me dizia ser esta escola composta por seres humanos, ambíguos e contraditórios por natureza. Ali encontrei diálogos, conversas, respeito, harmonia, afeto, companheirismo, engessamento de rotinas,

descolamento da realidade, músicas que só se cantam dentro da escola, músicas que tocam nas rádios e que embalam a vida das crianças, como Fernando, mudo nas formas e filas e cantando alto e dançando com Zeca Pagodinho.

Ali estavam professoras e crianças que compartilhavam mesa de refeitório, banco de parque, sala de aula, vida particular. Estavam também dificuldades burocráticas que impediam passeios mais distantes ou mesmo à Biblioteca Estadual que fica do outro lado da rua da escola, em frente ao Campo de Santana. Enviar um ofício à CRE pedindo autorização para uma ida à biblioteca demora em torno de dez dias entre o envio e o recebimento da resposta, que pode ser negativa. As professoras desistiam.

Outra situação que ocorreu ao longo do trabalho de campo e que me exigiu esforço e persistência foi ter que aprender a lidar com a dificuldade de identificar práticas culturais e/ou exploração do patrimônio cultural e natural da cidade na escola foco da pesquisa. Essa situação gerou momentos de conflito interno, desânimo, dúvidas, mas ao mesmo tempo me lançou para mais perto das crianças, na ânsia de identificar nos diálogos – delas comigo e entre elas – se essas práticas aconteciam fora do espaço escolar. E pude notar que as crianças freqüentavam espaços da cidade se apropriando deles e me sugerindo, algumas vezes, que os visitasse também. Talvez não fossem os espaços que eu quisesse que elas freqüentassem, mas eram os espaços que elas conheciam, iam com as famílias, usavam: o próprio Campo de Santana, a feira da Central do Brasil, da Praça XV, a praia do Flamengo. Isso requer uma reflexão cuidadosa: damo-nos conta, então, de que existe uma cultura idealizada, que se valoriza como “importante”, “certa”, “fundamental” e uma cultura que “não se valoriza”, que é “menor”, “não tão importante assim”, “que não acrescenta”, que nem é considerada cultura. E o que é então?

Busquei práticas culturais que dessem conta de oferecer às crianças uma formação que elas têm direito, uma formação que levasse em conta a importância da música, das artes, do cinema, dos livros, do conhecimento da história contada nas ruas e monumentos da cidade do Rio a partir de estátuas, chafarizes, aterros, prédios, visitas a bibliotecas, centros culturais, museus. Penso ser necessário que escolas públicas ou privadas, de educação infantil ou não possam fazer uso desses patrimônios e expressões culturais que, como o currículo escolar, forma, informa, acrescenta, alimenta. Mas também não posso deixar de registrar que encontrei

uma série de atividades que perpassa a vida das crianças e que, ainda que não esteja incluída em nenhum dos tópicos citados acima, pode ser considerada práticas culturais. São práticas a que elas têm acesso, aquelas que a mãe ou o pai aprenderam com os pais, o que não isenta a escola de exercer o papel de multiplicar e incentivar o conhecimento cultural existente fora do aramado da escola, mas que também não se deve condenar a ficar de fora do aramado pelo fato da escola não considerá-las “importantes”.

6.2 Algumas Recomendações

O que chamo aqui de recomendações não pretende tomar a forma de indicações assertivas e/ou prescritivas, dando conta do que *‘deve ser feito no lugar do que já existe’* como se o término da pesquisa pudesse representar onipotência.

O que busco neste momento de contorno do aramado é levar o leitor deste texto a me acompanhar em algumas reflexões acerca do papel da escola na formação cultural de professores e crianças.

Em 1998 o MEC (Ministério da Educação) e o CNE (Conselho Nacional de Educação) formularam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil mostrando preocupação com a qualidade do atendimento de crianças de 0 a 6 anos, explicitadas na organização e princípios éticos e políticos para o trabalho cotidiano. As Diretrizes dispõem objetivos gerais que inspiraram projetos educacionais voltados para o desenvolvimento integral da criança, abrindo espaço para ações das famílias junto às instituições.

Este documento foi motivo de discussões e controvérsias especialmente nos fóruns dedicados à mobilização pela garantia da concretização dos direitos da criança. Por um lado, o documento situava a educação infantil como lugar de construção da identidade e da autonomia das crianças, baseadas em relacionamentos seguros e aconchegantes, tendo em vista crescerem como cidadãos com direitos reconhecidos. Por outro, a forma de construção de conteúdos e metodologias mostrava constante preocupação com a antecipação de encaminhamentos próprios ao ensino fundamental.

A publicação mostra uma descontinuidade em relação às políticas e discussões anteriores no que diz respeito ao compromisso com a qualificação da realidade das crianças. Importante notar que o Referencial parece desprezar questões fundamentais na construção de propostas pedagógicas e curriculares, como a tensão entre universalismo e regionalismo e a contextualização e análise das trajetórias dos professores, das questões étnicas e das desigualdades sócio-econômicas (Kramer, 2001).

A escassez de recursos financeiros, tendo em vista concretizar os dispositivos legais, é um dos principais pontos de contradição e desencontro entre discursos teóricos e práticas reais. Até o ano de 2007, a verba federal destinada à Educação Básica no país (o FUNDEF⁴⁰) destinava-se apenas ao ensino fundamental. A Educação Infantil não estava incluída no FUNDEF e sem verbas não há como vislumbrar mudanças, qualificar profissionais, equipar escolas. Com esta certeza em mente, a sociedade civil se organizou para buscar a alteração desse quadro. Com objetivos claros e definidos e diante da pressão instalada foi criado o FUNDEB⁴¹, abrangendo toda a Educação Básica.

Segundo dados do IBGE, em 2004 havia 21.715.233 crianças de 0 a 6 anos no Brasil, ou 11,93% da população (cerca de 12 milhões de 0 a 3 anos e 9.539.656 de crianças de 4 a 6 anos). Destes, 25,07% freqüentava creche ou pré-escola (47,80% das crianças de 4 a 6 anos e 7,57% das crianças de 0 a 3). Há um expressivo avanço se levarmos em conta que em 1975 apenas 3,51% de crianças de 0 a 6 anos recebiam atendimento, incluindo a rede privada.

De acordo com Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), a partir da análise de dados colhidos em pesquisas no campo da Educação Infantil entre 1996 e 2003, desde os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento das instituições a baixa qualidade fica em destaque. Os principais indicadores apontam as precárias condições de prédios e equipamentos, a falta de materiais, a baixa escolaridade, a má qualificação profissional, o número grande de crianças atendidas por adultos, a ausência de projetos pedagógicos voltados para a infância e para a cultura e a dificuldade na relação com as famílias. Em contrapartida, existem conquistas legais, no sentido do reconhecimento do direito social das crianças. A conclusão a

⁴⁰ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

⁴¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

que se chega é a de uma longa distância entre legislação e realidade e o esvaziamento dos discursos sobre os direitos

Em 1997 a Resolução SMDS/SME nº 405, de 3 de Dezembro de 1997, definiu que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses ficaria sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) e das crianças de 4 a 6 anos da Secretaria Municipal de Educação (SME). Houve redução da amplitude da SMDS e concentração da pré-escola (4 a 6 anos) na SME . A partir de então, as crianças das creches da SMDS passaram a ter vaga garantida nas turmas de pré-escola da rede pública. A SMDS consolidou-se como responsável pelos pequeninhos e a SME fortaleceu seu trabalho com os mais velhos, com foco na alfabetização e preparação para a escola (Corsino, 2003).

Esse movimento estabeleceu no Rio de Janeiro uma divisão que marcou e marca as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) até hoje. Na rede pública, o atendimento às crianças de 4 a 6 anos realiza-se no contexto das escolas (ou escolas exclusivas de Educação Infantil ou escolas de ensino fundamental com turmas de Educação Infantil), sem investimentos de vulto e sem uma priorização no segmento, que se revela na intermitência dos profissionais, escassez de formação em serviço, alocação de recursos, etc. Paralelamente, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos acontece nas creches, oriundas de organizações das próprias comunidades. O foco na escola e na alfabetização marca ainda hoje as ações escolares e pré-escolares.

Em 14 de setembro de 2001, o Decreto nº 20.525 transferiu o atendimento de Educação Infantil da SMDS para a SME, como desdobramento das determinações da LDB de 1996. Esta transferência não foi nem tem sido simples, pela própria história da Educação Infantil do Município, marcada pela divisão de responsabilidades e pela não integração das instâncias públicas. Na verdade, mais uma vez, a fragmentação no atendimento às crianças pequenas (0 a 3 nas creches da SMDS e 4 a 6 nas escolas da SME) promove isolamento das ações, pulverização e enfraquecimento. No novo momento político, os agentes da SMDS agem na perspectiva da perda de equipamentos para outra secretaria e os profissionais da SME percebem-se assoberbados.

Essa mudança exigiu reestruturações, desde realocação de recursos físicos e financeiros, até a discussão sobre o que significa qualidade do trabalho, a formação dos educadores, entre outros aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos.

Dentre todos os desafios presentes na realidade atual do trabalho na Educação Infantil, destaco um que tem gerado polêmica no campo social e acadêmico: como circunscrever a constituição educacional das creches (que acolhem crianças de 0 a 3 anos) e escolas de Educação Infantil (que lidam com as crianças e 4 a 5 anos)? Por um lado, alguns autores defendem a construção do que se denomina uma Pedagogia da Educação Infantil⁴², no sentido de delimitar modos de relação e ação específicos do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. Esse movimento justifica-se pela necessidade de desviar do modelo normativo e disciplinar da escola de ensino fundamental que tem contagiado as práticas nas instituições que atendem as crianças pequenas. Por outro lado, outros pesquisadores chamam a atenção para o risco de isolamento e fragmentação que essa iniciativa pode desencadear⁴³, tendo em vista que existem crianças tanto em uma instância como em outra (na Educação Infantil e no Ensino Fundamental), mas parece aceitável para as crianças maiores práticas que são criticadas para as menores como ênfase em conteúdos, diretividade do professor, etc. Nesta visão, escolas de ensino fundamental, de Educação Infantil e creches são indissociáveis, pois são espaços de formação cultural, espaços do brincar, conviver e aprender. As excessivas e detalhadas divisões acabam por servir ao isolamento da experiência da criança, demarcada em um tempo cronológico preciso, empobrecendo outras formas de experiência delas entre si ou com os adultos.

Muitas são as práticas positivas – e outras nem tanto – observadas durante o trabalho de campo. Ainda que não tenha visto especificamente aquilo que fui buscar, ou seja, experiências das crianças com o entorno cultural da escola, encontrei crianças felizes, receptivas, alegres, brincalhonas, falantes, com uma relação de afeto explícito com a professora, com uma relação fraterna com os colegas de turma e também com os colegas das outras turmas.

⁴² Ver ROCHA Eloísa A C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

⁴³ Ver KRAMER Sonia (et all) *Relatório de pesquisa: formação dos profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Ravil: 2001.

A rotina da escola obedece a um calendário um tanto ou quanto rígido. Poucas vezes observei alterações, mudanças. Algumas vezes vi esta rotina descolada da realidade das crianças, em outras encontrei as próprias crianças mudando o estabelecido, com o aval da professora, sem problemas ou rejeições de sua parte.

A escola tem uma bela arquitetura. É um prédio com uma construção interessante, e as crianças exploram seus espaços sempre que possível. As paredes não apresentavam sujeiras ou sensação de pintura envelhecida, ao contrário, estavam muito bem pintadas, limpas, com cores calmas e suaves, mas não traziam muitas marcas das crianças como desenhos, trabalhos etc. Alguns murais feitos pelas professoras estavam colocados no corredor do refeitório e outros com alguns trabalhos das crianças no corredor das salas de aula. Na época da Copa do Mundo, Natália confeccionou com as crianças uma enorme bandeira do Brasil. Elas iam escolhendo os papéis e cores do retângulo, do losango, do círculo de acordo com as cores da bandeira, mas era Natália quem colava, arrumava, organizava. As crianças apenas olhavam, davam opiniões, achavam feio ou bonito, mas apenas isso. Depois de pronta, a bandeira foi colocada na sala de aula apesar de algumas crianças pedirem para ser colocada no corredor, e mesmo no hall de entrada da escola.

Importante observar que além da escola não proporcionar interações culturais das crianças com o centro do Rio, com o entorno da escola, com o Campo de Santana ou a Biblioteca logo ali ao lado, também não era comum o incentivo a práticas diversificadas de trabalhos voltados à cultura. Permito-me uma pequena digressão e conto uma experiência vivida em uma outra escola de Educação Infantil exclusiva.

Em 2001 o Departamento de Educação da PUC-Rio firmou um convênio com a Prefeitura do Rio de Janeiro para oferecer cursos de extensão para professores de educação infantil da rede municipal. Em um desses cursos fiquei com uma turma da 6ª CRE indo dar aulas em Acari. A escola era pequena, com apenas 5 turmas e funcionava em sistema de rodízio de salas. Todas as turmas passavam, ao longo do dia, por todas as salas, ficando um tempo de aproximadamente 45 minutos em cada delas. Do auditório onde dava aula, via as crianças passarem de uma sala para outra durante toda a manhã e sempre com as mochilas nas costas. Em todos os momentos as crianças estavam de mochilas e eu

as chamava de “crianças caracóis”. Ver as crianças carregando suas mochilas durante as quatro horas em que ficavam na escola me incomodava, não ver movimento da direção ou coordenação da escola para que elas tivessem um lugar para guardar a mochila também me incomodava. Algumas professoras da escola eram alunas do curso e várias vezes conversamos sobre isso. Não havia lugar, espaço, “como” mexer nessa situação, diziam elas. E diziam também que as crianças já estavam acostumadas. Em contrapartida, esta escola oferecia às crianças um enorme incentivo para a cultura e às artes. Se por um lado as professoras lidavam com situações de extrema violência praticadas contra as crianças, que em sua maioria moravam na favela de Acari, comunidade violenta e próxima à escola e também viviam, elas próprias, assaltos frequentes, arrombamentos de carros, assaltos à escola, por outro desenvolviam atividades extremamente interessantes. Em mais de uma ocasião interrompi a aula e fui com as professoras para o pátio ver as atividades. Elas sempre estavam com livros de artes, pintores nacionais e estrangeiros, os mais famosos e muitos praticamente desconhecidos. As crianças aprendiam sobre a vida dessas pessoas, conversavam, viam vídeos, folheavam diversos livros, viam, em vários momentos e de várias formas, gravuras e pinturas de cada um deles e reproduziam depois, em papéis de tamanho maior que o tradicional A4, com giz de cera, lápis de cor, lápis preto, guache, massa de modelar, tinta acrílica, grafite, recortes de papel coloridos... Os trabalhos ficavam expostos no pátio e as outras turmas faziam visitas, como em exposições. Os autores dos trabalhos acompanhavam os colegas e explicavam os quadros, de que pintores eram, levavam os colegas para ver as gravuras dos pintores, pediam que comparassem com os desenhos feitos por eles. Isso acontecia com todas as turmas. Sempre tinha uma turma em “exposição” e as outras fazendo as “visitas”.

As crianças caracóis não se intimidavam quando íamos também fazer as visitas, explicavam para nós, pessoas desconhecidas, com desenvoltura e alegria.

O mesmo acontecia em relação à música. Desde o funk, primeiro lugar nas paradas musicais das crianças, passando pelo samba, rock, polca, valsa, mpb, música clássica, sertaneja, pagode. Elas ouviam atentamente, dançavam sozinhas, aos pares, aos grupos, com a professora, brincavam de roda, faziam trabalhos com o som ligado, tinham suas preferências e pediam para a professora colocar este ou aquele cd. Por sua vez, as professoras não demonstravam preconceito com

qualquer tipo de música ou dança. Assim como as crianças, dançavam, cantavam, falavam de suas preferências. Também ali, naquela escola, as crianças tinham músicas na hora da fila, da escovação de dentes, do almoço. Músicas disciplinadoras da forma, do silêncio, do “bom dia”, que elas cantavam com mais entusiasmo do que as crianças com quem convivi no trabalho de campo. Haveria alguma relação entre este entusiasmo e a experiência com outros tipos de música dentro da escola?

Na fala das professoras estava à convicção de que em Acari elas não tinham muito onde levar as crianças. Não havia centros culturais, cinemas, praças, lagos, jardins. O cenário era inóspito, cinza, tristonho. As crianças não passeavam nos finais de semana, raramente saíam de dentro da favela e muitas das professoras daquela turma nunca haviam estado no centro da cidade.

A ida ao cine Odeon, na Cinelândia, para assistir a um filme, atividade integrante daquele curso, foi um verdadeiro acontecimento para muitas delas. E se a vivência cultural das professoras também não atendia aos princípios básicos de uma verdadeira formação cultural, se nem o centro da cidade conheciam, como elas conseguiam desenvolver atividades de cunho cultural tão interessantes com as crianças? Onde está a diferença? É possível pensar em formação cultural nas escolas de educação infantil? Para professores e alunos?

Tais práticas da escola das crianças caracóis estavam em grande parte pautada na diretora da escola e em uma professora em especial. Na diretora porque abraçava como sua as propostas das professoras e proporcionava, na grande maioria das vezes, as condições para a realização do trabalho. Muitas vezes ela me disse que o dinheiro não podia ser gasto neste ou naquele material, mas ela sempre arrumava formas de atender as professoras. E uma das professoras da escola fazia o papel de ampliar do ponto de vista cultural aquilo que conhecia e gostava. Ela foi a primeira a levar livros de pintores, mostrar para as colegas, levar vídeos de artes comprados em bancas de jornais, conversar sobre a necessidade de apresentar às crianças algo diferente daquilo que elas estavam acostumadas a ver e conhecer – nada tão bonito e agradável.

Uma vez disseminado na comunidade escolar o conhecimento cultural a partir de uma fonte, todo o restante do trabalho aconteceu. A receptividade das crianças foi questionada no princípio. Achavam que elas não entenderiam, não se interessariam por algo tão distante delas, mas o resultado foi o inverso e já descrito acima.

O centro do Rio de Janeiro oferece um sem número de atividades culturais. Muitas precisam ser marcadas com antecedência, outras não. Cabe à escola a organização para que estas atividades estejam ao alcance das crianças e também dos professores. Cabe também à CRE o entendimento de que esta formação é parte integrante da constituição e desenvolvimento infantil e humano. Cabe também à SME entender que a burocracia muitas vezes atrapalha mais do que ajuda. Cabe ao Estado o entendimento de que cultura se faz a cada dia, se propaga, se ensina, se aprende, se desenvolve, se troca, está dentro e fora dos armados, dentro e fora dos limites dos muros escolares, dentro e fora dos limites imaginários da capacidade e inteligência de cada pessoa.

Pensar “algumas recomendações” implica fazer afirmativas, quase sempre perigosas, mas me arrisco, mais uma vez. A cidade do Rio de Janeiro é rica em patrimônios culturais; o Centro da cidade do Rio de Janeiro é rico em patrimônios culturais; o Campo de Santana é rico em patrimônios culturais; a escola Campos Sales é rica em patrimônios culturais. De que forma seria possível fazer uso destes patrimônios sem anular as culturas infantis trazidas das experiências familiares das crianças, mas enriquecendo seu repertório?

Em primeiro lugar seria necessário que a cultura, entendida de um modo mais amplo vista fora do armado fosse compreendida pelos órgãos responsáveis em pensar e gerir a escola como constituidora da formação do homem.

Desta maneira seria possível pensar em políticas descentralizadas de gestão que levasse em conta as regiões administrativas, as CRES e os bairros em que se encontram as escolas e seus patrimônios culturais “particulares”, próximos, nos arredores. Isto poderia facilitar: i) o conhecimento, pelas instâncias educacionais, do que existe ao redor das escolas em termos culturais – quais lonas culturais, quais cinemas, quais praças, quais bibliotecas municipais, quais garagens com acervos de livros, quais vizinhos que ensinam pinturas em tecido, quais costureiras de escolas de samba, quais clubes, quais “consertadores” de brinquedos, quais sapateiros, quais pessoas conhecidas nascidas nos arredores, pessoas mais idosas, moradores mais antigos; ii) o conhecimento, pela comunidade escolar – direção, coordenação, professores, serventes, auxiliares, cozinheiras de todos estes patrimônios e a possibilidade de visitas, passeios, conversas, além do investimento em estudo e pesquisa sobre o bairro, a comunidade, a cidade, artistas de diferentes expressões e iii) o partilhamento de tudo isso com as famílias das crianças,

incentivando pais e responsáveis a indicar conhecidos, lugares, histórias que possam fazer parte do repertório cultural da escola.

Em segundo lugar seria necessário que a cultura, entendida de um modo mais restrito e vista dentro do aramado fosse compreendida pelos órgãos responsáveis em pensar e gerir a escola como constituidora da formação do homem.

Desta maneira seria possível entender que o que a criança diz, conta, faz, pergunta, troca, não entende, oferece, come, não come, bebe, não bebe fazem parte de seu acervo cultural familiar e particular; e também que determinados comportamentos, formas de linguagem, modos de sentar, se vestir, sorrir, chorar, estão ligados às experiências e vivências incorporadas pelo seu meio social, familiar, afetivo e que são, igualmente, cultura. Isto poderia facilitar: i) a percepção da criança como sujeito cultural, produtor, administrador, gerador, consumidor de uma cultura que pode não estar inserida em manuais e/ou descritas como “certas”, importantes”, “eruditas”, mas que existem e completam e constituem o ser interno daquela criança; ii) a percepção de que a escola não só precisa lidar com este repertório como precisa também aumentá-lo, apresentando novas e outras formas de falar, contar, sentar, ouvir, comer, beber, desenhar, aprender, se relacionar, conhecer e iii) a percepção de que a escola é uma instância fundamental na formação e desenvolvimento da infância, mas que não se consegue resultados satisfatórios apenas com o que existe dentro do aramado e que foi, há muitos e muitos anos definido como o currículo escolar. Também e consequentemente a percepção de que é necessário expandir os horizontes, romper o aramado, possibilitar a saída, a volta, o passeio, o olhar, o contato com o que existe e se oferece a quem passa – os espaços da cidade.

Mas para que tudo isso fosse efetivamente possível seria necessário que a formação, a qualificação, o salário, as condições de trabalho do profissional da educação tivessem consistência, incentivo, respaldo governamental; que as escolas tivessem estrutura básica e mínima de atendimento digno tanto aos profissionais quanto às crianças; que os pólos culturais da cidade fossem cuidados, restaurados, equipados, conservados, iluminados, limpos; que a história, a memória e a tradição da cidade e de seu povo não fossem esquecidas, descartadas, desconhecidas.

Penso ser possível pensar uma educação que pautasse suas bases na cultura existente tanto dentro como fora do aramado uma vez que todas estas recomendações acima são possíveis de se realizar, não estando, nenhuma delas, na ordem da fantasia ou da utopia.

Sou a favor das utopias e tenho minhas fantasias, mas neste momento penso em como terminar este contorno do aramado sem me pautar apenas nelas.

Buscando a exotopia bakhtiniana olho de longe o que de perto enxerguei, na busca do distanciamento necessário para ver o que realmente aconteceu, a despeito de meu desejo, minha certeza, minha idealização.

Ambígua é a escola. Ambígua é a vida dentro do aramado. Ambígua é a vida fora do aramado, local onde nos encontramos agora fazendo o inverso do que as crianças faziam ao se colar ao aramado para ver, lá do lado de fora, a alimentação das cutias: estamos colados ao aramado para ver, lá do lado de dentro, como se dá a ação cultural dos sujeitos que compõem o pulsar do coração escolar – os adultos e as crianças.