

CRIANÇA MENORZINHA... NINGUÉM MERECE!

CARVALHO¹, M. Cristina – PUC-Rio – cristinamcarvalho@gmail.com

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: CAPES

Este texto se propõe a refletir sobre a presença do segmento da educação infantil em casas de cultura, como museus e centros culturais². As crianças visitam esses espaços com as escolas? Em que momento essas visitas acontecem? Por que os professores realizam essas visitas com as crianças? O que acontece no momento da visita? Quais os significados atribuídos à visita pelos sujeitos envolvidos? Como as Instituições se preparam para receber esse segmento? O que se pode dizer sobre a relação dessas instituições a partir da observação das visitas escolares?

Para a realização da pesquisa³, foram selecionados dois espaços considerados ícones para a cidade do Rio de Janeiro: o Museu Nacional de Belas Artes (MNBA) e o Centro Cultural Banco do Brasil/RJ⁴ (CCBB). Apesar de as diferenças e especificidades, tal escolha decorreu também de aproximações que as Instituições apresentam e que considerei importantes para efetivação da investigação: possuem um Setor Educativo que oferece regularmente um atendimento ao público escolar; são estabelecimentos públicos, embora com vinculações administrativas distintas; localizam-se no centro da cidade com facilidades para transporte coletivo (metrô e ônibus), apresentam arquitetura similar; dentre outras questões. Pretendia, assim, apresentar um estudo comparativo.

No entanto, ou exatamente pelas especificidades, o material empírico do CCBB, a diversidade e riqueza do espaço, a pluralidade das visitas, impuseram-se de tal modo que tornou-se inexequível realizar um estudo comparativo. Pareceu-me que o MNBA, no máximo, entraria como contraponto e tive receio de apresentá-lo como adereço e minimizar a potencialidade que aquele espaço certamente apresenta, mas que, por razões diversas, passava por profundas reformulações.

¹Professora do Departamento de Educação e do Curso de Especialização em Educação Infantil-PUC-Rio, Doutora em Educação-PUC-Rio.

²**Para Chagas (1998), todo museu é um centro cultural, mas nem todo centro cultural é um museu.**

³**A pesquisa envolveu todos os segmentos da educação, mas, neste texto, serão apresentadas as considerações relativas ao segmento da educação infantil.**

⁴**Localizados em prédios históricos no centro da cidade do Rio de Janeiro, inaugurados, respectivamente, em 1937 e 1989.**

Portanto, embora o estudo realizado no Museu Nacional de Belas Artes perpassasse as reflexões aqui apresentadas, elas decorrem, prioritariamente, das visitas escolares realizadas ao Centro Cultural Banco do Brasil/RJ, e considero que esse já se apresenta como um dos “achados” da pesquisa – o número reduzido dessas visitas ao MNBA no período de realização do trabalho de campo, principalmente do segmento alvo deste texto - o da Educação Infantil, e a diferença na composição das equipes responsáveis pelo atendimento nos dois espaços: no momento de realização da pesquisa, o CCBB contava com 36 pessoas e a equipe do MNBA era composta por 03 pessoas.

Cabe lembrar, ainda, que, apesar de recente, centros culturais são instituições que têm crescido muito nos últimos anos por todo o país, alguns com uma elevada frequência de grupos escolares, com vinculações administrativas e estruturas de atendimento ao público pouco conhecidas, mas que podem interferir nesse atendimento, o que despertou também o desejo de concretizar este estudo.

No trabalho de investigação, utilizei-me de técnicas de inspiração etnográfica, como a observação prolongada no campo⁵, entrevistas (individuais e coletivas), análise documental, caderno de campo e fotografias.

Este estudo, portanto, focalizou o atendimento oferecido, prioritariamente, pelo Setor Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil/RJ ao público escolar de modo a interpretar como se dá a mediação com o segmento da educação infantil.

O Setor Educativo do CCBB - “*onde fica o nosso lugar?*”

Com o intuito de situar o leitor com relação ao espaço investigado – O CCBB - e apresentar aspectos que podem se apresentar como decisivos nesse atendimento, vale trazer algumas informações e reflexões: segundo depoimento de um representante da Instituição⁶, apesar de o Setor Educativo existir desde a sua fundação, “*as ações eram mais pontuais e menos arrojadas*”, e sempre executadas por funcionários e monitores contratados por firmas terceirizadas. No período da investigação, a equipe responsável pelo Setor Educativo também não pertencia ao quadro de funcionários da Instituição: duas pessoas foram contratadas para assumir a coordenação e, por sua vez, selecionaram o restante da equipe (monitores, produtores culturais e coordenadores executivos). Deste modo, as atividades desse grupo realizavam-se através de contratos firmados com o CCBB, a princípio anuais e, posteriormente, semestrais. Já nos últimos meses do

⁵**O trabalho de campo foi realizado ao longo de 2003/2004.**

trabalho de campo, foi possível perceber o clima tenso instaurado no grupo. A renovação se apresentou confusa e a equipe sinalizava momentos de conflito nessa negociação.



Figura 01-CCBB fachada



Figura 02-Cúpula-CCBB

A questão de vinculação (ou falta dela) representava *o problema* para a equipe do Setor Educativo: as dificuldades impostas por essa relação de trabalho, por vezes, dificultaram o desempenho do grupo: *“a gente está devendo muito em nível de conteúdo. Foram muitos problemas internos”*; *“Tudo isso atravessou o trabalho. É sempre muito ruim”*. Não “ser” oficialmente da Instituição CCBB provocava não apenas sentimento de não pertencimento, mas também trazia questões políticas para a equipe. *Como falar em nome de, se, de fato, não se é?* Qual é o lugar que essa equipe podia, ou se sentia apta a defender? Por vezes, constatavam que conseguiam atingir os professores, mas não os órgãos competentes: *“a gente não é da Instituição, e não fala em nome da Instituição. Então, onde fica o nosso lugar?”*

Sennett (2000) é um autor que contribui para a reflexão dessa nova configuração do trabalho e suas conseqüências para o indivíduo e para a sociedade. Ao discutir as alterações do próprio significado do trabalho, em decorrência de uma flexibilização do capitalismo moderno, aponta para uma degradação da situação atual e questiona se esta conjuntura não estaria conduzindo também à degradação das relações entre os homens.

Empregos estão sendo substituídos por *campos de trabalho ou projetos* e esse “capitalismo flexível” gera sim ansiedade, pois as pessoas não sabem que caminhos seguir, que riscos enfrentarão ou quais serão compensados. Portanto, para o autor, a constatação de que “não há longo prazo” tem alterado o próprio sentido do trabalho.

⁶Gerência de Patrimônio e Acervo do CCBB.

De acordo com Sennett (*op. cit*), o fato de as pessoas hoje, em geral, realizarem *partes* de trabalho, participarem de *projetos* isolados no curso de uma vida, acaba por levá-las a não desenvolverem uma *carreira* que, tradicionalmente, avançava passo a passo por algumas instituições. Por quantas empresas passamos atualmente na tentativa de assegurar um trabalho? Para o autor, o tempo de curto prazo, flexível, desse novo capitalismo, parece excluir que façamos uma narrativa constante de nossos trabalhos e, portanto, de uma *carreira*. Ressalta que *carreiras*, mais do que os *empregos*, desenvolvem nosso caráter e, pergunta, então, como é possível enfrentar o futuro, no capitalismo de hoje, que nos deixa à deriva.

No entanto, condições favoráveis de trabalho, no que diz respeito à qualidade dos eventos e a fornecimento de material, foram ressaltadas por toda a equipe: *”você tem condições de trabalho aqui ímpares”*; *“Trabalhar nesse lugar é saber que as coisas vão acontecer”*.



Figura 03-Laboratório do CCBB

Conforme já destacado anteriormente, no início da investigação empírica, a equipe era composta por 36 pessoas: os 2 coordenadores responsáveis pelas ações junto ao CCBB, 02 coordenadoras executivas, 03 produtoras culturais, e 29 monitores - 07 homens e 22 mulheres. Esse número decorria da demanda da exposição *“Arte da África”*⁷, com um atendimento em torno de 30 escolas por dia. Ao final do evento, o grupo foi reduzido - 17 monitores, 04 coordenadores e 02 produtoras.

A composição da equipe se deu por laços de conhecimento, por vínculos estabelecidos em trabalhos realizados em diferentes momentos e lugares e, principalmente, em decorrência de uma circulação que parece fazer parte do campo cultural: *“a gente*

⁷Essa exposição recebeu quase 750 mil visitantes. No período investigado ocorreram ainda: Andy Warhol; Keith Haring; Carnaval; Facchinetti; Ticuna; Yanomami.

começou a se esbarrar por aí nos eventos culturais”; “Nos conhecemos há anos. A área cultural é isso. Vai só rodando de canto em canto”.

O Setor Educativo funcionava em uma sala no 2º andar do CCBB e, ao lado, uma outra sala grande, onde se realizavam as atividades previstas para o *Laboratório de Criação*⁸, com muitas mesas e cadeiras, várias prateleiras com material diverso - giz, pilot, tinta, pincel, papéis, sucatas, roupas, instrumentos musicais, vídeo, televisão, aparelho de som etc. A quantidade e a variedade de material disponível para a realização das atividades chamavam a atenção. A produção era, de fato, incrível: a cada semana constata-se novos objetos, novos artefatos, novas produções de grupos (máscaras, cartazes, grafismos, quadros...).



Figura 04-Atividade no Laboratório

Figura 05-Professor/alunos-Laboratório

CCBB - “trabalho assim, que é um verdadeiro cardápio”

Ao longo do estudo, foi possível perceber que o CCBB apresentava o que Milanesi (1991) destaca como uma das características de um centro cultural - diversidade de atividades, oferecidas não apenas pelo Setor Educativo, mas pela Instituição de modo geral: teatro, cinema, salas de vídeo, exposições, rodas de leitura, seminários, cursos, concertos, contação de histórias, oficinas, laboratórios de criação etc. Segundo um dos coordenadores: *“trabalho assim, que é um verdadeiro cardápio”*.

Diante do “cardápio” oferecido pelo CCBB, as preferências de atendimento aos diferentes grupos e faixas etárias acompanharam os depoimentos dos monitores: concepções de crianças, adolescentes, idosos, “grupos especiais” e segmentos de ensino apareceram em suas falas. A partir dessas preferências, foi possível constatar uma certa divisão de tarefas: *“não gosto mesmo de criança! Não atendo. Não sei o que podem*

⁸Uma das atividades oferecidas pelo Setor Educativo - oficinas de criação artística que interagem com as exposições, eventos de dança, música e espetáculos de teatro do CCBB.

fazer aqui. E não sei o que fazer com elasi”; “Eu sou meio envergonhada na hora de ser uma outra pessoa. Por isso não faço contação de história e não atendo criança”.

A equipe de monitores, portanto, não só demonstrou, mas explicitou dificuldades e alegrias em relação aos diferentes grupos escolares, esbarrando sempre em um ideal de visitante. Contudo, *“a falta de escuta por parte dos alunos”* foi enfatizada por quase todos, indicando que *o grupo desejado era o que escutava*. Em alguns momentos, os monitores colocavam-se em posição de “disputa” com as obras expostas e não compreendiam que a exposição, obviamente, despertava reações distintas em cada um, e não, necessariamente, *“dispersão”, “gracinha”* ou *“falta de escuta”*.

Além disso, destacaram *“as mega exposições”* - no período investigado *“Arte da África”* -, como um momento onde o trabalho de atendimento ao público escolar apresentava-se diferenciado em função da demanda. Nesses períodos, cada monitor recebia de cinco a seis escolas por dia, quando o normal era um atendimento de duas escolas por monitor, e eram orientados a ficar no máximo uma hora com cada escola. Segundo os coordenadores, a procura por essa exposição gerou um cansaço na equipe e provocou o que denominaram de *“massificação no trabalho de monitoria”*: *“todo ano tem isso - uma grande exposição. É uma febre de ir à ‘África’, e que eu fico meio aflita e luto contra um trabalho massificado.... mas eu sofro uma avaliação”; “Isso aqui ficou uma loucura. Mas também você viu a mídia? Graças a Deus está acalmando. É muito cansativo”; “A equipe de monitores é que representa os heróis anônimos”.*



Figura 06-Chegada de alunos-roda, guarda de mochilas, conversas

Na opinião dos coordenadores do Setor Educativo, a quantidade e a mudança constantes na programação do CCBB interferia também na formação dos monitores: *“nós queríamos proporcionar uma formação melhor aos monitores, que atendesse à demanda, mas a rapidez e o volume de acontecimentos próprios de um centro cultural*

dificulta esse processo“; “A gente é muito atropelado. Mas também isso aqui é um Centro Cultural”.

A ritualidade da visita

A equipe responsável pelo Setor Educativo destacou a escola como o público mais presente e, portanto, alvo do CCBB, tanto assim que oferecia, no momento de realização da pesquisa de campo, um serviço de transporte gratuito⁹ a grupos de escolas públicas e ONGs. Decorre, portanto, o desejo de receber o público escolar.

Em entrevista, as pessoas da coordenação afirmaram buscar informações no momento do agendamento das visitas - série, faixa etária, escola, localização, conteúdo trabalhado em sala etc. -, *“para traçar um perfil”*. Contudo, o quadro apresentado no momento da efetivação da visita não comprovava essa informação, pois, na maioria das vezes, os monitores recebiam os grupos sabendo, no máximo, a idade dos alunos ou o nome da instituição: *“não sei que série é, nem a escola”; “Eu só sei que é pública”; “Acho que é um grupo de 12 anos”*. Algumas perguntas dos integrantes do CCBB denunciavam o desconhecimento e os professores demonstravam desagrado que, por vezes, interferia na visita: *“caramba, ele não sabia nem a série!”*, *“Quem será que essa monitora estava esperando?”*.

Em junho de 2004, ao ministrar um Curso de Extensão em Educação Infantil para as professoras da rede municipal do Rio de Janeiro, compareci com as alunas ao CCBB, tendo em vista o interesse despertado no grupo com as trocas sobre meus “achados de pesquisa” e discussões relativas ao próprio curso, como patrimônio cultural. Agendei a atividade ‘CCBB, muito prazer¹⁰, tendo o cuidado de situar o grupo e a razão da visita. Contudo, para minha surpresa, o monitor, muito próximo em decorrência do trabalho de campo - um daqueles “informantes privilegiados” (Costa, 1986) -, tinha apenas o dado de que atenderia 30 alunas e desconhecia que eu estaria presente. Quando esse monitor soube que se tratava de um grupo de professoras de educação infantil, o comentário de que as atividades oferecidas no CCBB destinavam-se a crianças a partir de sete anos (o que nunca

⁹Aa marcações eram feitas, por telefone, nas últimas quarta-feira do mês. A procura era tamanha que em meia hora já estavam com a agenda completa. A gratuidade do transporte era considerada a grande responsável pelo aumento do público escolar.

me foi passado) provocou mal estar e a reação das alunas: “*por que as crianças não podem aproveitar esse lugar?*”; “*Não podemos trazer? Por que?*”; “*O que é isso? Claro que as crianças podem participar dessas atividades!*”. Desconforto que só aumentou com as colocações que se seguiram: “*até existem grupos de crianças pequenas. É um espaço público, então não dá para proibir. Sempre tem criançinha segurando em cordinha*”. Para completar, o monitor informou que o Museu do Banco e as Salas Históricas, espaços amplamente discutidos em sala com as alunas, haviam sido fechados para obras no dia anterior. Sem aprofundar o que se seguiu, cabe destacar que, segundo avaliação das alunas (e também minha), a visita foi proveitosa do ponto de vista das reflexões que suscitou no grupo; contudo, para algumas, a decepção gerada no início permaneceu ao longo da visita e interferiu diretamente no aproveitamento da atividade e na relação com o CCBB. A sensação era de que representávamos, juntamente com as crianças, visitantes indesejados: algumas declararam que jamais levariam as crianças àquele espaço.

No entanto, independente do segmento, as vistas escolares ao CCBB assumiam a marca da ritualidade já na chegada: os alunos, recepcionados pelos monitores, eram imediatamente submetidos ao *ritual de entrada*, tal qual acontece em museus - as mochilas deveriam ser deixadas no guarda-volumes. Para Heye (1996), tal procedimento pode ser visto como gesto por meio do qual o aluno se despe, temporariamente, de alguns elementos indicativos de sua identidade, contribuindo para explicitar a condição de visitante em que se coloca o grupo ao entrar no museu.

Em seguida, os monitores escolhiam um local, quase sempre no térreo, formavam uma *roda* e apresentavam mais algumas regras para se entrar nas exposições: “*eu vou pedir uma coisa muito séria: **mãozinhas para trás***”; “*Não podemos tocar nos trabalhos*”; “*Quando eu estiver falando, vocês me escutem!*” Certamente nem todas as regras eram explicitadas dessa forma por todos os monitores, assim como a linguagem também era modificada de acordo com o segmento de ensino. A ritualização desses espaços é uma questão abordada em alguns trabalhos e, na opinião de Leon (1995), o controle, o policiamento da entrada, a obrigatoriedade de um circuito, a imposição de

¹⁰ Uma das atividades oferecidas pelo Setor Educativo que envolvia discussões sobre patrimônio e fazia uma visita ao Museu do Banco e Salas Históricas - localizadas no 4º andar e visitadas somente com a presença dos monitores.

fronteiras estabelecidas para a apreciação das obras, pode nos invadir de uma seriedade e representar um assalto a nossa espontaneidade.



Figura 07-Roda com monitor-chegada



Figura 08-Roda com monitor

Uma outra prática adotada pela equipe também pareceu se configurar como um ritual: ainda nas rodas, davam início a uma *conversa* com os alunos, momento apontado como fundamental, pois consideravam-na uma tentativa de aproximação, de busca pelo diálogo e uma forma de situar as diferentes exposições. No entanto, algumas *conversas* se prolongavam e a atitude dos escolares de perplexidade, euforia, excitação, demonstrando nitidamente a disposição com que pretendiam começar o contato com o novo espaço, contrastava com a organização imposta pelos monitores e também com a preocupação dos professores com o comportamento, a arrumação do grupo etc.

Vale lembrar que o rito nem sempre têm por função simplesmente estabelecer as maneiras de atuação e, portanto, separar o permitido do proibido, mas também incorporar certas transgressões de modo a limitá-las (Bourdieu, 1996). Ou seja, o rito é capaz de operar não como simples reação conservadora e autoritária em defesa da antiga ordem, mas como movimento através do qual a sociedade controla o risco de mudança. Foi possível perceber que alguns dos rituais empreendidos pelos monitores davam indícios de como gostariam que a visita se desenvolvesse, de como pretendiam que os alunos se comportassem, de quem era o visitante desejado.

Criança menorzinha... ninguém merece!

Sem dúvidas, dentre as dificuldades apontadas pelos integrantes do Setor Educativo no atendimento ao público escolar, lidar com as crianças pequenas foi a mais recorrente, configurando-se, por vezes, como o mais indesejado dos visitantes. Para alguns monitores, esse segmento representava um grande desafio, e a incerteza de como realizar o trabalho imperava nas visitas. Em geral, demonstraram uma concepção de criança que levava à crença na incapacidade desses sujeitos em aproveitar situações de aprendizagem diferenciadas, como a que se passa em um museu ou centro cultural.

Os monitores declararam que “alguém” havia dito que deveriam realizar *exercícios de relaxamentos* com os grupos da educação infantil, pois as crianças chegavam muito agitadas ao CCBB e, em geral, essa era uma estratégia que se repetia, apesar de sinalizarem que, por vezes, “*nem isso dava certo*”, pois não sabiam utilizar “*palavras que fossem do entendimento das crianças pequenas*”. Por exemplo, grupos de 4/5 anos poderiam não responder diante da sugestão apresentada da seguinte forma pelos monitores: “*vamos fazer um exercício. Inspirem. Expirem*”; mas, se empolgavam e realizavam a atividade se a professora interferisse, sentasse no chão e, já realizando a atividade, falasse: “*Vamos lá gente! Vamos respirar juntos! Todo mundo! Soltem os braços, as pernas. Puxem o ar - inspirem. Soltem o ar - expirem*”. O desconhecimento das especificidades da infância (Oliveira, 1995, 2002)¹¹ se fez presente na maior parte das atividades propostas ao segmento da educação infantil.

Monitora: *Eu não sei o que fazer com as crianças pequenas. Não gosto mesmo. Acho que fica escrito na minha testa. E não sei se tem muito a ver a vinda delas.*

Monitora: *O que se pode fazer com os pequeninhos nessas exposições? Eles não podem entender nada disso. Nem entendem o que eu falo!*

Monitora: *Criança menorzinha assim de 4, 5 anos, ninguém merece!*

Também acompanhando o trabalho realizado pelos monitores no atendimento ao público escolar, Franco (1994, p. 118) percebeu a grande dificuldade com relação aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, destacando o relato das próprias monitoras: “elas não sabiam que tipo de informações deveriam ser passadas para esta clientela”.

Contudo, ao longo das observações, pude perceber que a participação das crianças pequenas era, em geral, muito ativa: indagavam sobre obras não exploradas pelos monitores, questionavam todo o tempo, interrompendo quando não entendiam, tinham dúvidas ou queriam fazer algum outro comentário - atentas, portanto, ao que estava sendo dito e visto: “*os índios dormem nessas redes? Então por que estão aqui? Aonde eles vão dormir?*”; “*Por que você disse que é carnaval? Eu não acho. Ele está triste*”; “*Por que o índio está de cabeça para baixo?*”; “*Eu gostei daquele quadro. Minha avó tem um parecido*”. Na verdade, possibilidades diversas de trabalho por parte da equipe decorriam, na grande maioria, das experiências com as crianças pequenas: as questões

¹¹ **São inúmeros os autores e trabalhos que apontam para essa discussão e não**

suscitadas por elas pareciam desestabilizar de forma positiva os monitores e eles se mobilizavam em torno do que as crianças indagavam, questionavam, duvidavam, dialogavam. Durante o acompanhamento dessas visitas, pude observar que as surpresas apresentavam-se tanto aos monitores quanto às crianças. Muitas vezes, as indagações por elas trazidas desviavam-se da estratégia planejada pelo monitor diante de uma obra exposta. E, alguns, resistentes no início, acabavam estabelecendo uma relação muito próxima com as crianças, embora não percebessem a dimensão do trabalho realizado; outros, desde o início, adotavam uma linguagem “infantilizada” para a visita, o que, em alguns momentos, dificultava a interação. Snyders (2001) destaca que a especificidade da infância e sua valorização constituem dois temas estreitamente ligados:

“na medida em que se consegue pensar a infância como distinta, ou seja, compreendida no seu presente, é que ela deixa de aparecer como uma ausência em relação ao adulto. A moderna psicologia infantil formou-se demonstrando que a infância não se reduzia a ensaios preparatórios, mas que já constituía uma vida harmoniosa” (p. 30).

O atendimento ao público infantil só não se apresentou ainda mais problemático porque esse era o segmento menos presente ao CCBB. Buscando indícios dessa não presença, abordei pelo menos uma das professoras de cada escola e foi recorrente a declaração de que a realização de *projetos* determinava o trabalho nesse segmento que, em geral, não se relacionavam com as temáticas das exposições. Ou seja, as instituições de educação infantil compareciam a eventos que tivessem relação com a temática abordada, como no caso das exposições sobre carnaval ou sobre os índios, momento em que o maior número de crianças pequenas compareceu ao CCBB com as escolas. Cabe destacar que a mega-exposição “Arte da África” também atraiu esse público: “*viemos porque todo mundo está vindo!*”; “*as mães já estavam perguntando se iríamos com as crianças*”.

Segundo Lopes (1991), historicamente, é no âmbito das diretrizes apontadas pelo Programa Nacional de Museus, ligado a Unesco, que se encontram as diretrizes de desenvolvimento de ações complementares ao ensino formal que levaram as escolas a buscarem nos museus apenas uma ilustração para seus cursos e, por outro lado, impulsionaram propostas museológicas com o intuito de contribuir para a melhoria do ensino. Deste modo, os museus acabaram por confundir seu campo de atuação,

vou me ater a essa discussão.

“reduzindo-o do vasto âmbito da cultura para o de complemento à escola, segundo os padrões e normas que regem a prática escolar” (p. 448).



Figura 09 - As crianças no CCBB

Na divisão estabelecida entre os monitores para o atendimento aos diferentes grupos, um rapaz de 26 anos era o que assumia com frequência o atendimento às crianças pequenas. Ele, de fato, conseguia estabelecer uma relação mais próxima com as crianças. A interlocução parecia recíproca: as crianças interagem e ficavam eufóricas com o modo como esse monitor trazia as questões ao longo da exposição, e questionavam muito. Sempre iniciava as visitas com a já mencionada “rodinha” no térreo e perguntar o nome de cada criança que se dirigia a ele e passar a chamá-las pelo nome pareceu um ponto alto para a relação (aliás, com todos os segmentos). Lançava perguntas e aproveitava cada fala, chamando a atenção das outras crianças para o que o colega falava: *”olha só crianças. Vamos escutar o que o Diego falou”*; *“Gente, olha a dica que a Isabela está dando!”*; *“Oba! Temos uma porção de idéias! Quem vai falar primeiro?”*. Em uma das visitas, ao dizer que a sua cabeça ia longe quando via a exposição, uma criança quis entender *“como é possível uma cabeça ir longe?”*, e ele reuniu a turma explicando o que queria dizer: *“a cabeça não sai do corpo. Ela permanece no mesmo lugar. Mas a gente pode viajar, ir a muitos lugares, pensar muitas coisas, sem sair do lugar”*. Antes de entrar em uma sala, frases simples como: *“lá dentro eu vou contar um segredo”*, eram suficientes para que a curiosidade fosse despertada e se criasse um alvoroço entre as crianças. Conforme destaca Panofsky (1987):

“não acredito que se deva ensinar a uma criança ou a um adolescente somente aquilo que são capazes de compreender totalmente. Pelo contrário, é a frase meio digerida, o nome próprio meio situado, o verso meio compreendido, que se lembra pelo som e o

ritmo ao invés do significado, o que perdura na memória e incendeia a imaginação” (p. 185).

Contudo, mesmo esse monitor, explicitava, em comentários dirigidos aos colegas, o desgaste que sentia com relação ao atendimento às crianças: *“alguém quer trocar um grupo de crianças por um de adolescentes?”*. E esclarecia: *“eu gosto das crianças. Mas é difícil. Elas cansam muito. Pegar dois grupos em um dia é desgastante”*.

É verdade, porém, que, em algumas visitas, as crianças, de fato, demonstravam desinteresse e dispersavam-se pelas salas. Os comentários das professoras ao longo e ao final dessas visitas também evidenciavam insatisfação com a atividade. Dentre os fatores, alguns contribuíam: a montagem de algumas exposições (salas muito escuras, som alto, vídeos longos etc.); a falta de preparo da equipe para lidar com esse segmento; o pré-conceito para com esse grupo; a ausência de planejamento de atividades a serem realizadas etc. Por vezes, as professoras explicitavam o descontentamento: *“Bárbara¹², já são 11 horas. Está no nosso horário e não vimos a exposição”*; *“Sandro, nós ainda não vimos nada e o tempo acabou”*; *“O ônibus já chegou. Dá para pelo menos a gente passar pela exposição?”* – falas como essas se repetiram em várias visitas. Os monitores permaneciam durante quase uma hora na “rodinha” ou demoravam nas primeiras sala dando informações sobre as exposições que só sobrava tempo para “passar” pela exposição; ou seja, os alunos eram impedidos (ou quase) de ver a exposição.



Figura 10 - Professoras/ crianças aguardando transporte após visita

As dificuldades dos monitores no trato com esse grupo eram explicitadas, principalmente quando adotavam uma postura de *“condução da visita”* atrelada a um desconhecimento das especificidades dos diferentes segmentos, como no depoimento a seguir:

¹²**Os nomes são fictícios.**

Monitor: *A experiência de monitoria exige condução. Se você deixa, eles dispersam. Eu tive dificuldade de adotar outra estratégia. Levei um livro, mas foi importante ver que um livro para essa faixa etária é diferente. Eles precisam da imagem mais limpa. A professora me deu um toque. Eles não conseguiam se concentrar. Eu acho que não atingi. Mas ao mesmo tempo é legal deixar eles descobrirem. Teve um momento que eu relaxei. Mas é preciso ter cuidado senão a gente se perde e perde o contato da visita. O livro era de rei, tinha fantasia, queria fazer um paralelo com carnaval. Mas eles não conseguiram chegar onde eu queira: diferenças e semelhanças. **Se começarmos a receber muitas crianças dessa faixa, vamos ter que pensar outras estratégias.***

Por vezes, os monitores reconheciam que a estratégia não tinha sido adequada e expunham suas inquietações: “*eu comecei errado! Devia ter ido mais rápido com a conversa inicial*”; “*Acho que não foi uma boa idéia. Eu preciso pensar melhor*”, depois de acompanhar uma turma de crianças pequenas com um chapéu, colar, segurando um gravador onde se podia ouvir a música ‘*Me dá um dinheiro aí!*’¹³. As crianças, obviamente, ficaram eufóricas e ele queria “contê-las” para dar informações.

Contudo, em geral, não percebiam as conseqüências das opções feitas para o atendimento e culpabilizavam crianças e professores: “*com essas crianças é impossível trabalhar*”; “*A visita não foi legal! Mas também com uma professora daquelas*”. Um desses momentos merece destaque: uma escola particular, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, 40 crianças entre 3 e 5 anos, visita agendada à exposição “Carnaval” e uma oficina a ser realizada no já mencionado Laboratório de Criação. As monitoras optaram por começar pela oficina: distribuíram material (purpurina, papéis, cola, revistas etc.) e solicitaram que as crianças colassem tudo o que achassem que se relacionava a carnaval. A agitação com a realização da atividade somou-se à distribuição de fantasias para visitarem a exposição. Apesar de 8 acompanhantes da escola e 2 monitoras, foi impossível conter as 40 crianças fantasiadas - eufóricas e felizes - no interior da exposição, agravando ainda mais o clima entre profissionais da escola e monitoras, que já não era bom durante a oficina.

Supervisora: *Vocês agitaram as crianças e agora querem que elas fiquem quietas?*

Monitora: *Não dá para entrar assim!*

Supervisora: *Tinha que ter vindo para cá antes. Eu avisei.*

¹³ **Marchinha de carnaval de autoria de Homero, Ivan e Glauco Ferreira.**

Auxiliar: *Gente, tem que separar. Está todo mundo junto! Isso é loucura!*

Professora: *Eu não sei a formação delas, mas não sabem nada de criança.*

Professora: *O que estou vendo é desorganização. Não dividiram a turma.*

Auxiliar: *Foi a primeira e última vez.*

Professora: *Fazer aquela atividade no laboratório e depois visitar a exposição foi suicido. Elas não têm a menor noção!*

Cabe destacar, ainda, que pouco depois da saída da escola, a diretora ligou para o Setor Educativo reclamando “do atendimento dado às crianças, da falta de delicadeza das monitoras, da falta de amabilidade, de preparo etc.”. Na verdade, críticas com relação ao atendimento se fizeram presentes em algumas situações e, o que considero importante para a temática aqui discutida, é a dificuldade da equipe de ouvi-las, ou melhor, de repensar que a estratégia adotada pode não ter sido a mais adequada, de que os diferentes grupos possuem especificidades. Com raras exceções, o movimento era buscar a culpa no outro: a falta de interesse de alunos e professores, a falta de educação das crianças, a montagem das exposições, a pouca idade das crianças etc. “acho que não devêramos mais receber grupos de 4/5 anos. A faixa tinha que ser 7 anos. Menos, só para contação de história”; “Laboratório não dá para criança de 4 anos”; “Eles não estavam nem aí”; “Agitada sou eu. Eles são loucos. O que é isso? Eles se batem. Caem. Ninguém merece”. Muitas vezes, a “falta de limite e de educação” dos alunos, principalmente dos grupos de escola particular, era corroborada pelos professores: “você é que é feliz, está com eles só hoje. Eu estou todo dia”; “Essas crianças não tem educação. Parece que não têm pais”. Em algumas ocasiões, professores e monitores conversavam longamente sobre suas insatisfações com esse segmento.

Criança menorzinha... merece sim!!!

Quando iniciei o estudo aqui apresentado, ainda na revisão bibliográfica, deparei-me com uma publicação - *Museu e Educação* - de 1958¹⁴ - que traz, entre outras questões, várias iniciativas no Brasil e no exterior que apontavam para um diálogo profícuo em torno dessa temática. Constata-se, naquele momento, a organização de inúmeros seminários sobre o *papel educativo dos museus* demonstrando como essas instituições poderiam desempenhar uma ação em prol da educação dos jovens e dos

¹⁴Trigueiros (1958).

adultos. O autor apresenta, então, “um surto de progresso” e prestígio dos museus no Brasil e aponta para um quadro promissor e um panorama otimista.

Instigada por essas afirmações, fui então procurar entender um pouco mais o panorama atual: quais seriam as ações e iniciativas dos espaços culturais no que diz respeito ao trabalho junto ao público escolar? E, mais especificamente, com relação ao segmento da educação infantil.

Portanto, apresentei aqui apenas um recorte de uma pesquisa que buscava refletir sobre a relação museus/ centros culturais e escola, e que apontou para um distanciamento intenso em relação a todos os segmentos da educação, com ênfase ainda maior para as crianças de 0 a 6 anos. O descompasso existente entre as expectativas da escola e esses espaços em todos os níveis de ensino não pode impedir que nos debruçemos a olhar especificamente para a educação infantil.

Historicamente, as crianças têm sido um segmento que tem ficado à margem das discussões, debate e pauta política. A luta pelos direitos da criança à educação infantil já se configura como objeto de estudo por parte de vários estudiosos do campo da educação. Certamente muitas conquistas foram realizadas e não vou me deter aqui a reconstruir esse campo de “batalha”; contudo, Didonet (2003), discutindo a importância da educação nos primeiros anos de vida, ressalta a fragilidade da área e a necessidade de argumentos que, de fato, façam com que a educação infantil entre, definitivamente, na pauta política.

Na verdade, práticas e políticas (sociais, educacionais, culturais etc.) continuam a reproduzir o sistema de desigualdade preexistente na sociedade, com o uso de espaços públicos em prol de certos grupos (Kuhlmann, 2000; Pinto & Sarmiento, 1997) e, no que diz respeito à criança de 0 a 6 anos, este estudo pretendeu assinalar o quanto esse segmento continua excluído de alguns campos, como o da área cultural, através da relação estabelecida entre instituições como museus e centros culturais e a própria escola.

Tenho tido a oportunidade de participar de eventos com educadores em museus e, em encontro realizado recentemente, com a presença de representantes de instituições museais, a fala foi unânime com relação a esse segmento: “*nós não sabemos o que fazer com as crianças pequenas. Não conseguimos atender essa demanda*”.

No final de 2006, concluindo um outro Curso de Extensão, também para professoras de educação infantil, visitamos um Museu do Rio de Janeiro que aos

sábados não oferece monitoria; no entanto, um segurança acompanhou a visita e declarou - instigado por minha pergunta sobre o comparecimento do público infantil - que considerava um absurdo criança pequena naquele lugar: “*uma certeza de bagunça e uma ameaça aos objetos*”.

Por outro lado, considero que as instituições de educação infantil precisam rever o uso que tem feito desses espaços: o que têm possibilitado de experiências para as crianças? Quais as ações empreendidas? Será que não têm, ainda que de forma não consciente, tentado escolarizar instituições culturais? Será que também os profissionais da educação infantil não têm esvaziado a potencialidade dessas instituições e subestimado a capacidade das crianças? Será que esses espaços não têm sido buscados apenas para suprir uma “lógica” curricular de realização de projetos que se configura como prática na educação infantil? Ou seja, será que a concepção de projetos (que em sua origem é muito boa) que têm norteado a prática na educação infantil não tem se configurado como amarras de práticas docentes, esvaziado a potencialidade dos espaços e servido de complemento à escola?

As crianças pequenas merecem sim um atendimento e um reconhecimento de que são capazes de freqüentar esses espaços, de que tem o *direito a* – enquanto sujeitos e cidadãos -, de que possuem especificidades que precisam ser atendidas e reconhecidas.

Para finalizar, destaco ainda a estrutura ora apresentada pela Instituição, que, sem dúvidas, influencia diretamente no atendimento ao público. Quem “recebe” precisa estar preparado, conhecer as demandas de cada público, como o infantil.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. São Paulo. Companhia das Letras, 1996.

CHAGAS, Mario. “O museu-casa como problema: comunicação e educação em processo”. In: *Anais do Segundo Seminário sobre Museus-Casas*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1998.

COSTA, Antonio Firmino da. A pesquisa de terreno em sociologia. In: SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (orgs.) *Metodologia das ciências sociais*. Portugal: Edições Afrontamento, 1986.

DIDONET, VITAL. “A importância da educação nos primeiros anos de vida”. In: *Simpósio Educação Infantil: construindo o presente*. Anais. UNESCO. 2003.

FRANCO, Sebastião. *As práticas educativas do museu em suas relações com as instituições de 1º. Grau no Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade Federal do Espírito Santo. 1994.

HEYE, Ana. Museu, folclore, visitante: uma tentativa de perceber relações. In: MINISTÉRIO DA CULTURA/ FUNARTE/ COORDENAÇÃO DE FOLCLORE E CULTURA POPULAR. *Encontros e Estudos 2*. O museu em perspectiva. Rio de Janeiro: Funarte, 1996, p. 51-68.

KUHLMANN, Moysés. “História da educação infantil brasileira”. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Editores Associados, n. 14, p. 05-18, mai/jun/jul/ago, 2000.

LEON, Aurora. *El museo: teoria, práxis e utopia*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

LOPES, Margaret. A favor da desescolarização dos museus. In: *Educação e Sociedade*. V.40, p. 443-55, dez, 1991.

MILANESI, Luis. *A casa da invenção*. São Paulo: Siciliano, 1991.

OLIVEIRA, Zilma (org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel (coord). *As crianças: contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1997.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SNYDERS, George. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

TRIGUEIROS, F. dos Santos. *Museu e educação*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1958.