



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade  
Brasil

Alves, Nilda; Barbosa de Oliveira, Inês

Imagens de escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano

Educação & Sociedade, vol. 25, núm. 86, abril, 2004, pp. 17-36

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313718003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## IMAGENS DE ESCOLAS:<sup>1</sup> ESPAÇOS TEMPOS<sup>2</sup> DE DIFERENÇAS NO COTIDIANO

NILDA ALVES\*  
INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA\*\*

O leitor porque leitor conhece escola. Convido-o, portanto, para que, na imaginação, comigo, entre em qualquer uma delas: ande pelos corredores, de chão muito pouco usado, a não ser por pés; de paredes vazias (às vezes aqui e ali com um mural ou um cartaz); de teto do qual pendem ou no qual estão presas, muito solitárias – freqüentemente queimadas –, uma e outra lâmpada. Em um espaço de leitura e escrita e de construção<sup>3</sup> do saber, não causam estranheza metros e metros quadrados sem “letra”? No entanto, nesses espaços o que é bem-visto – estranha estética –, porque assim estão limpos, é a cor (o amarelo escuro, o cinza, um branco “sujo” ou o preto) e o “nada” sobre ela. Aqui e ali, há a marca de um sapato ou de uma palavra feia ou um “palavrão” de responsabilidade de um peralta, um rebelde, um subversivo, um bagunceiro, um desregrado, um infeliz, um carente... a palavra muda, dependendo do tempo, do lugar, da “teoria” de apoio. Aquele espaço negado para gerações e gerações de alunos de quem é? Como e por que se estabeleceu essa estética perversa e essa ética da negação do uso do olhar e das mãos?

(Alves, 1998, p. 11-12)

**RESUMO:** Recuperando trajetórias comuns de pesquisa envolvendo o cotidiano escolar e, sobretudo, as práticas e histórias de professoras da rede pública de ensino, desenvolvemos neste texto uma reflexão acerca dos usos que vimos fazendo de imagens nesses trabalhos, considerando-as, como nos ensina Manguel (2001), sempre associadas a narrativas. Neste sentido, apresentamos imagens de escolas rurais e urbanas, interpretando-as como narrativas de situações ou constitui-

\* Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *E-mail:* nildalves@uol.com.br

\*\* Professora adjunta da Faculdade de Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *E-mail:* inesbo@terra.com.br

## Imagens de escolas: *espaços tempos* de diferenças no cotidiano

doras de significados os mais diversos e evidências das muitas diferenças e semelhanças entre umas e outras, procurando evidenciar a riqueza que elas possuem bem como as múltiplas possibilidades que abrem na compreensão das redes de saberes e fazeres que envolvem os *espaços tempos* cotidianos de *ensinar a aprender*, o que as torna, para nós, material de inestimável valor para as pesquisas no/do cotidiano escolar.

*Palavras-chave:* Cotidiano escolar. Práticas e histórias de professoras.

### IMAGES OF SCHOOLS: TIME-SPACES OF DIFFERENCES IN EVERYDAY LIFE

*ABSTRACT:* Based on common research data on everyday school life and, above all, on practices and histories of public school female teachers, this text brings forward a reflection on how images were used, considering them, following Manguel (2001), as always related to narratives. We thus present images of rural and urban schools and interpret them as parts of meaning production, stressing differences and similarities and focusing on the multiple possibilities they bring about so as to grasp the nets they interweave, regarding time-space and teaching-learning, which are central to everyday school life studies.

*Key words:* Everyday school life. Practices and histories of school teachers.

## Imagens e narrativas – trajetória de pesquisas

**A** possibilidade de criar uma história do cotidiano escolar a partir da memória de práticas pedagógicas e curriculares contida em narrativas de professoras é uma proposta que estamos desenvolvendo, há alguns anos, em pesquisas diversas,<sup>4</sup> buscando compreender o currículo praticado em escolas.<sup>5</sup> Aos poucos e por iniciativa das professoras com quem “conversávamos” fomos incorporando as imagens que traziam em que se viam “fixadas” essas práticas e buscamos, a partir daí, formar um acervo importante de imagens no *corpus* das pesquisas. Assim, passamos a utilizar, nessas pesquisas, desde obras de artistas contemporâneos e de séculos passados a fotografias obtidas por nós e por bolsistas que trabalham nas pesquisas referidas, passando por fotografias que amigos nossos tiram e nos dão, *pois pensaram em nós quando viram aquela cena e queriam que a “tivéssemos”*. Também produzimos, ao longo do desenvolvimento das pesquisas, algumas imagens das situações vivenciadas nas escolas e das práticas nelas desenvolvidas, acredita-

tando que, em muitas circunstâncias, o potencial expressivo destas, mais rico e polissêmico que o dos textos escritos, auxiliam-nos na tarefa de compreender e de explicar melhor a complexidade e a dinâmica do cotidiano escolar, objetivo de nossas pesquisas e elemento fundamental para a história dele contada/narrada pelos seus *praticantes*.<sup>6</sup>

Essa história, que vamos buscando “compor”, vai se organizando, assim, por meio do estudo dessas múltiplas imagens e pelas narrativas que vamos ouvindo em *conversas*<sup>7</sup> que temos com os praticantes docentes do cotidiano escolar sobre outras imagens, bem como sobre suas memórias sobre elas.

Neste sentido, como Manguel (2001), temos buscado compreender “o espectador comum”, aquele que vê imagens – os outros e nós mesmas – na necessidade que tem de articular “a imagem como narrativa” (p. 15). Vamos entrelaçando, assim, as redes que ligam, necessariamente, imagens vistas com o que nos é contado sobre elas e sobre o que delas está ausente, mas presente na memória de professoras<sup>8</sup> (Alves, 1998, 2000; Oliveira, 2003).

Ainda com esse autor (Manguel, 2001), temos presente nossos limites, já que tudo o que vemos, *oferece ou sugere, ou simplesmente comporta, uma leitura limitada apenas por nossas aptidões* (p. 21-22), concordando com William Blake (2001) quando se pergunta: *Como saber se cada pássaro que cruza os caminhos do ar / não é um imenso mundo de prazer, vedado por nossos cinco sentidos?*

Ao ler o texto sobre essas tantas imagens indicadas, imediatamente nos lembramos de algumas imagens que em criança “lemos”, no chão de ladrilhos do banheiro ou da cozinha, quando “atentamente” olhamos para eles (bichos, cabeças de homens, mulheres e crianças, jardins encantados etc.), ou nas sombras de nossos quartos, à noite, quando íamos dormir (em geral, monstros e fadas). Todas essas imagens ganham um adjetivo – alegre, arrepiante – pois as ligamos rapidamente a narrativas antes feitas a nós por pais, avós, tias/tios ou amigos, e que recriamos a cada momento. Com essa lembrança, queremos indicar como narrativas e imagens se entrelaçam em nossas vidas e como tudo o que conseguimos ver se articula sempre com o que sabemos antes, por narrativas ou imagens anteriores.

É assim, em processos nos quais são articuladas imagens e narrativas, as quais exigem, permanentemente, reflexão pessoal, elabora-

ção de idéias e imaginação, a partir de experiências individuais e coletivas de relações com o Outro, com a natureza, com objetos tecnológicos, que vamos tecendo nossas reflexões. Nessa mesma direção, escreve Manguel (2001, p. 23-24):

Se a natureza e os frutos do acaso são passíveis de interpretação, de tradução em palavras comuns, no vocabulário absolutamente artificial que construímos a partir de vários sons e rabiscos, então talvez esses sons e rabiscos permitam, em troca, a construção de um acaso ecoado e uma natureza espelhada, um mundo paralelo de palavras e imagens mediante o qual podemos reconhecer a experiência do mundo que chamamos real. “Pode ser chocante falar da ‘Divina Comédia’ ou da ‘Mona Lisa’ como ‘réplica’”, diz Elaine Scarry, autora de um livro incomum sobre o significado da beleza, “visto serem eles tão desprovidos de antecedentes, porém o mundo recorda o fato de que algo, ou alguém, deu origem à criação dessas obras e permanece silenciosamente presente no objeto recém-nascido”. Ao que podemos acrescentar que o objeto recém-nascido pode, por sua vez, dar origem a uma miríade de objetos recém-nascidos – as experiências receptivas do espectador ou do leitor – que, todos e cada um deles, também o contêm.

Por isso, podemos afirmar que *uma imagem dá origem a uma história que, por sua vez, dá origem a uma imagem* (p. 24), como lembra, ainda, Manguel. E é neste sentido que temos, também, trabalhado.

Em contrapartida, desenvolvendo uma metodologia que se aproxima muito da chamada *história oral*, vamos entendendo que imagens e narrativas podem se aproximar pelo potencial de emoção que envolvem. Portelli (1997) ensinou-nos que *a primeira coisa que torna a história oral diferente, portanto, é aquela que nos conta menos sobre “eventos” que sobre “significados”*, o que faz com que

o único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor. (...) Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. [Interessa, assim] o caminho no qual os materiais da história são organizados pelos narradores de forma a contá-la. A construção da narrativa revela um grande empenho na relação do relator com a sua história. (P. 31)

Na mesma direção, temos percebido que as imagens mostram o que ali está, o que não está, o que poderia estar, o que seria bom se estivesse, o que veio antes e o que veio depois.

Existe, porém, uma importante questão a considerar nessa articulação permanente entre imagem e narrativa e que também Manguel (2001) nos indica: *as narrativas existem no tempo e as imagens, no espaço* (p. 24), a partir da sociedade moderna. Se, na chamada Idade Média, uma única imagem podia representar uma seqüência narrativa, *incorporando o fluxo do tempo nos limites de um quadro espacial*, com a modernidade e o desenvolvimento da perspectiva, *os quadros se congelam em um instante único: o momento da visão tal como percebida do ponto de vista do espectador* (p. 25). É preciso considerar que, se, com o tempo, podemos saber muito mais sobre a imagem e seu autor, com o que vamos aprendendo ao ler ou ao ouvir outras narrativas sobre estes, a imagem continua encerrada em sua moldura e em nossa “cultura” da perspectiva; *é desse ponto fixo no espaço que partimos* (p. 27) e de nós mesmos com o que possuímos de imagens identificáveis, pois, *misteriosamente, toda imagem supõe que eu a veja* (p. 27), incorporando-a à minha história por meio dos significados produzidos quando alguém a olha, dando-lhe assim *espaçotempo* em uma trajetória pessoal e coletiva.

Isso é possível, no momento presente, por um lado, pela existência daquilo que André Malraux chamou de “museu imaginário”, composto pelo patrimônio precioso de imagens reproduzidas que temos à nossa disposição, pelo uso dos inúmeros meios com que contamos. Mas, por outro lado,

construímos nossas narrativas por meio dos ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho. Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa. (Manguel, 2001, p. 28)

Dessa maneira, a imagem de uma obra de arte – e todas as imagens produzidas, reproduzidas e “analisadas” por uma ou mais gerações – existe em algum local entre percepções: entre aquela que o pintor imaginou e aquela que o pintor pôs na tela; entre aquela que podemos nomear e aquela que os contemporâneos do pintor podiam nomear; entre aquilo que lembramos e aquilo que aprendemos; entre o vocabulário comum, adquirido, de um mundo social, e um vocabulário mais profundo, de símbolos ancestrais e secretos; entre os per-

sonagens ou fatos incluídos na imagem e aqueles de que lembramos, imediatamente, ao vê-la; entre o contexto cotidiano nela incluído e todos os outros contextos nos quais vivemos.

É por essa trajetória metodológica que buscamos seguir, neste texto: relacionando imagem e narrativa, buscando aqueles significados que nos foram aparecendo, nas redes de práticas, estudos e pesquisas em que nos incluímos, invocando o leitor para que busque outros significados no que vai ler e ver, a partir de suas tantas redes cotidianas de viver e pesquisar e das múltiplas conexões que estas lhe permitem fazer, para além daquela que apresentamos. Alertamos, portanto, que, em uma metodologia comum para quem usa imagens, decidimos organizar duas séries de imagens que nos permitem expor um dos modos como trabalhamos essa referida relação, na comparação entre *espaços tempos* diferentes: a primeira dessas séries é de escolas rurais; a segunda mostra escolas urbanas. Buscamos, com essas séries, discutir não só as diferenças, mas também as semelhanças existentes, cotidianamente, entre esses *espaços tempos*, que muitos estudos pretendem ignorar. Apartando as duas realidades como sempre e necessariamente distintas – e mesmo opostas –, privilegiando uma sistemática classificatória baseada em pares dicotômicos, os estudos desse tipo mutilam a complexidade da vida cotidiana, dentro e fora das escolas, na área rural e/ou urbana. Ou seja, em que pesem as muitas e evidentes diferenças entre os ambientes rural e urbano – às quais faremos referência –, um dos objetivos da escolha que fizemos é o de demonstrar que, para além das dicotomias clássicas, as realidades cotidianas envolvem elementos não captáveis por meio desse tipo de procedimento de dicotomização, na medida em que enredam fazeres e saberes de modos imprevisíveis e incontroláveis, que a observação das imagens ajuda a desvendar.

### A escola rural

Desejamos começar por mostrar e interrogar a existência de diferenças nos *espaços tempos* de escolas rurais: na Suíça do fim do século XIX (com duas imagens), no Líbano de inícios do século XX e no Brasil de fins desse mesmo século (que se confunde com o início deste em que estamos).

Nos fins do século XIX, por toda a Europa, generalizava-se a escola para todos: campanhas em diversos países tinham a adesão de cidadãos que viam nela a esperança de vida melhor para todos. Diversos artistas, seja porque contratados por governos, seja por adesão espontâ-

nea a essas causas, tomavam escolas como motivo de suas pinturas. Entre eles, na Suíça de língua francesa, encontramos Anker, de quem vamos trazer duas obras retratando momentos diferentes da escolarização.

No primeiro quadro, vemos uma professora de “pequeninos”, no que se chamava naquela época, na França e na Suíça de influência francesa, “la petite école”, fazendo um passeio no campo com sua turma:

Figura 1



Sair da escola e “conhecer a vida fora dela”, idéia tão comum nas pedagogias renovadas, era um conhecimento e mesmo uma “bandeira” que, durante o século XIX, expandiu-se por toda a Europa, por intermédio de redes que se teciam entre pedagogos de diversas nacionalidades e crenças (Chalmel, 2000).

Se, nos estudos do cotidiano escolar e das redes de conhecimentos que nele se formam, sabemos, hoje, que os conhecimentos e valores são encarnados nos sujeitos (Najmanovich, 2000), o que faz com que esses conhecimentos e valores estejam, sempre, nas escolas desde o momento em que os praticantes do currículo nelas entram? No período representado e, especialmente, no século seguinte, com as idéi-

as das várias pedagogias da “Escola Nova”, defendia-se a necessidade de que a vida entrasse na escola ou de que a escola fosse ao encontro da vida que se encontrava fora dela. Assim, a professora suíça, dos pequeninos, saía, mais ou menos de modo regular, com seus alunos para fazer passeios e “estudos do meio”.

Um outro aspecto interessante da imagem mostrada está em outra importante idéia dessa época e que também se estendeu com as pedagogias “novas”: os alunos fora da escola, e posteriormente até mesmo dentro dela, podem (e devem) se dedicar a atividades diferenciadas: uns conversam, outros colhem flores, outros brincam, outros trocam idéias com a professora. A professora continua tranquila, sem se preocupar com isso, pois deve entender essas diferenças como normais. Tudo isso ocorre pelo menos na idéia que o autor do quadro quis transmitir sobre este acontecimento, em sua época.

Mas será que isso só acontecia quando se saía da escola com os alunos? Anker, em um outro quadro seu, mostra toda essa movimentação também em uma sala de aula de um professor rural:

Figura 2



Nesta sala de aula, seu autor desejou trabalhar de modo intenso as diferenças: há as alunas mais velhas que se sentam em torno da turma, lendo um texto que provavelmente será depois “cobrado” pelo professor. Há os atentíssimos alunos nas fileiras de carteiras mais próximas do professor, para quem ele parece estar dando aula. Os alunos colocados nas filas mais ao final da sala conversam entre si, demonstrando um certo tédio, e alguns se organizam em torno do “bagunceiro” da turma – aquele que parece conduzir as arruaças, as piadas, as brincadeiras. Pela experiência que temos de escola apetece-nos perguntar: Isso terá alguma consequência? Alguém será castigado? A facilidade com que se admitem essas diferenças fora da sala de aula, em passeio e com alunos menores, é a mesma no caso de alunos em sala de aula?

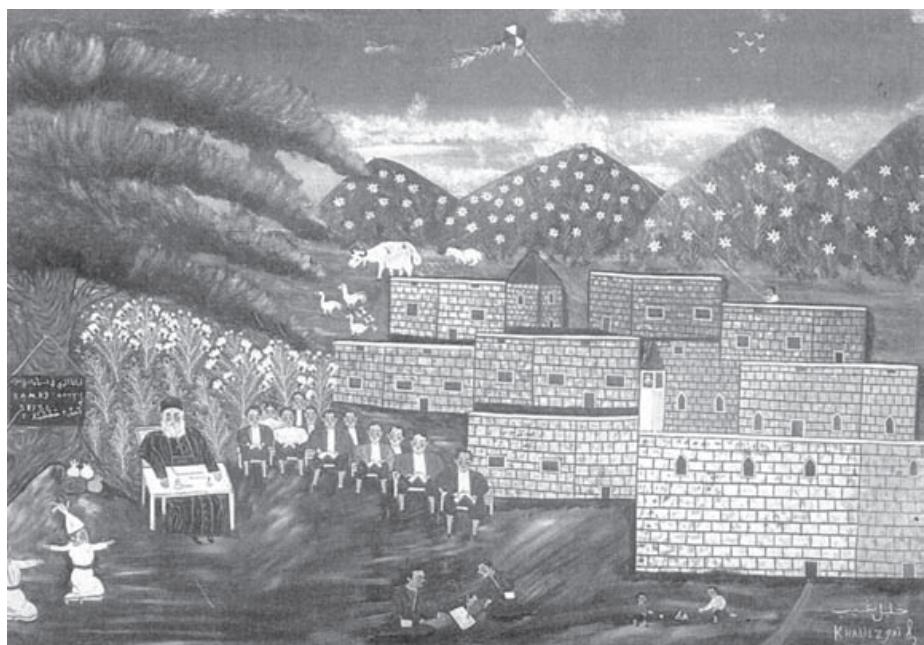
Um aspecto a ser lembrado é que, como se trata de uma escola rural, até hoje, estas diferenças – no atendimento dos alunos, no seu adiantamento, nos trabalhos que desenvolvem – são pressuposto de partida do trabalho pedagógico. Havia uma só escola para atender todos os alunos de uma aldeia. Logo, essas diferenças precisam ser aceitas e incorporadas pelo professor, tenta nos dizer o pintor, talvez. Ainda significativo nessa obra é o fato de que só os alunos (meninos) têm assento nos lugares onde há mesa de trabalho à frente. As alunas (meninas) estão todas nos lugares laterais ou mesmo atrás do professor. O significado disso? Não sabemos ao certo, mas podemos perceber a intenção do pintor em deixar clara a diferença no tratamento reservado a uns e outras no que diz respeito à escolarização.

Se passarmos a um outro *tempoespac*o, uma escola rural no Líbano, no início do século XX, vemos que o pintor da obra mostrada a seguir, desenvolvida com a técnica chamada de pintura *naïf*, desejou mostrar essas mesmas diferenças e outras mais.

O momento é aquele em que o Líbano, chamado então de a “Suíça do Oriente”, vive o seu apogeu, ligado à sociedade capitalista. Nele estão localizados os principais bancos que guardam o dinheiro obtido na região. A escola para todos passa a ser um objetivo nacional e estende-se por todo o seu território: das cidades principais às aldeias menores. Ao contrário da França e da Suíça francofônica, ela se desenvolve não ligada ao movimento do laicismo, mas à Igreja, em especial nos pequenos vilarejos. Na imagem mostrada, os alunos mais velhos estão sentados em cadeiras, como também o professor, com barba e vestimenta que o aproxima de um religioso. Separados em

dois grupos de tamanho (de idade?), os mais novos escrevem e desenharam no chão. Há, também, os castigados, que com seus chapéus de palhaço se encontram de braços abertos e ajoelhados para “carpir” as suas culpas. Quais serão? Vemos, nessa obra, que seu autor entendia que, ao contrário das duas imagens anteriores, o professor não admitia as faltas cometidas.

Figura 3



Em um espaço aberto – onde estão os muros, tão falados? – estão os alunos e o professor da escola rural. Para mostrar que estão nesse *espaçotempo*, o artista optou por colocá-los do lado de fora dos muros da cidade. Mas ao mesmo tempo, quando olhamos o quadro, o vemos, por desejo do artista e por nossas memórias, como *espaçotempo* isolado. Por quê? Essa “sensação” de espaço fechado nos é dada, mais ainda, pelo que “mais ao longe”<sup>9</sup> é representado: o campo aberto rural, no qual a escola deveria estar inserida, com flores coloridas e animais livres e, sobretudo, com um menino soltando pipa – nenhuma imagem nos pode

dar melhor essa idéia de liberdade, talvez. Não está “matriculado” ou fugiu da escola naquele dia, como faz o personagem de Machado de Assis (1980) ao final do seu *Conto de escola*?

### A escola urbana

Tal como as escolas rurais, as escolas urbanas não são iguais umas às outras. Mais que isso, podemos afirmar que dentro de cada escola há muitas escolas, se observarmos as diferenças entre as situações diversas que se produzem no *espacotempo* escolar. Em pesquisa recentemente encerrada (ver nota 1) tivemos a possibilidade de observar e trabalhar sobre o cotidiano de uma turma de uma escola municipal no Rio de Janeiro, e as imagens que produzimos ao longo da pesquisa, bem como as conversas que tivemos com uma das professoras envolvidas com o nosso trabalho, muito dizem-nos sobre a diversidade de práticas e de situações que tecem as redes de saberes e fazeres que constituem o cotidiano dessa escola.

Três imagens de um passeio escolar – e um relato do que nele se passou – dizem-nos muito não só sobre essa diversidade de práticas, mas também sobre a diversidade de valores e os processos de negociação que envolvem o trabalho docente. O relato é da bolsista de Iniciação Científica que acompanhou o passeio:

Saímos da escola às 9:30h, apenas um ônibus, com mais ou menos 45 crianças e 10 mães carregando o lanche. Quando chegamos, a professora conversou com eles que queria organização em fila indiana e definiu que cada mãe observaria cinco crianças. (...) Ao chegar, deixamos as bolsas nos bancos e as mães começaram a arrumar o lanche que levaram num outro banco, que era maior.

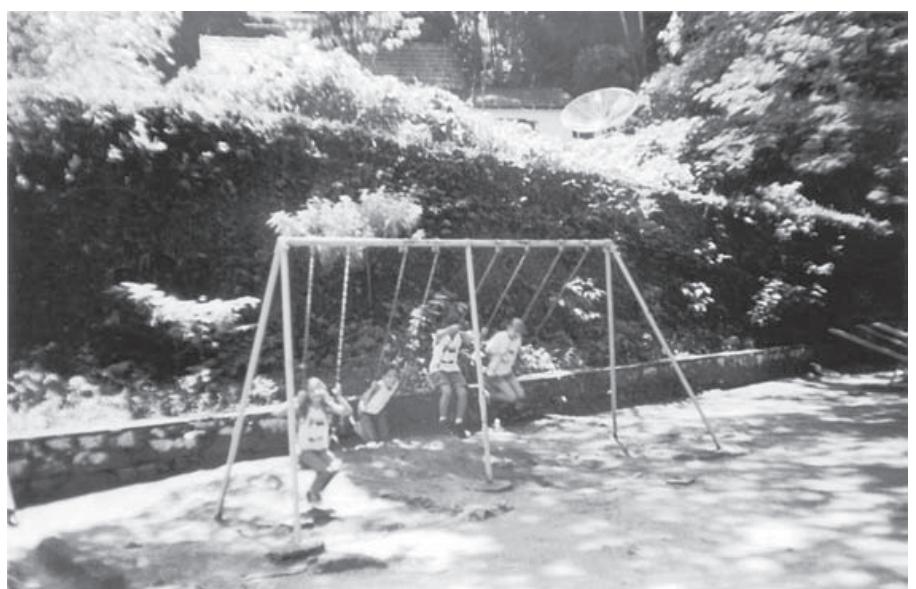
Talvez fosse desnecessário comentar a reprodução do papel clássico da mulher na nossa sociedade, evidenciada pela presença de dez mães e nenhum pai, e pela não-participação das crianças na organização do espaço para o lanche, mas fazemos questão de registrar o fato em razão do significado que dele extraímos sobre a potência dos valores sociais dominantes, apesar de todas as tentativas de questioná-los, as quais fazem parte de muitos cotidianos em muitas escolas. As imagens das crianças após o lanche não deixam dúvidas quanto ao que dissemos anteriormente.

Imagens de escolas: *espaços tempos* de diferenças no cotidiano

**Figura 4**  
(O futebol dos meninos depois do lanche)



**Figura 5**  
(As meninas no balanço)



Nas imagens apresentadas percebe-se que os meninos estão organizados em um jogo de futebol ao passo que as meninas ocupam os balanços disponíveis no local.

Futebol é para homem! Andar de balanço e conversar, para mulheres! Não está dito, mas é tão clara a tendência de a organização do lazer infantil ainda seguir, predominantemente, esse padrão que não há necessidade de alongar o comentário. Os acordos possíveis dão-se nos jogos mistos, ainda restritos, como o “queimado”, que serve para todos. Pelo menos é o que supomos! Assim, a professora da turma, convicta como nós de que um jogo de “queimado” serviria para todos, intervém quando solicitada. Reproduzimos, mais uma vez, o relato da bolsista:

Algumas meninas queriam que os meninos emprestassem a bola para jogar queimado, mas os meninos não aceitavam parar seu jogo alegando que a bola era deles e que as meninas deveriam ter trazido a sua, o que levou as meninas a queixarem-se com a professora. Ela estava conversando com algumas mães, o que provocou uma polêmica entre uma delas, que achava que os meninos deviam emprestar a bola às meninas, e outra que era contra. Ela foi aos meninos e conversou, dizendo aos meninos que não custava nada emprestar a bola para que elas jogassem uma partida de queimado, da qual eles também poderiam participar. E assim as meninas jogariam queimado com alguns dos meninos, depois voltava-se ao futebol, e assim por diante, até o fim do passeio.

Acordo feito, as crianças foram jogar “queimado”. Porém um questionamento impõe-se sobre o possível exagero no nosso otimismo com relação ao modo saudável como percebemos que essa professora exercia sua autoridade entre os alunos, se considerarmos que sua atuação foi viabilizada pelo seu poder mais que pelo convencimento dos alunos a respeito da maior justiça de se compartilhar a bola com um maior número de crianças. A imagem evidencia isso quando nela se percebe a presença de apenas um menino. Ou não? Que outras narrativas são possíveis a partir dessas imagens? Que outras imagens evocaremos a partir dessa narrativa? Não podemos e não gostaríamos de dizer, pois acreditamos que o próprio sentido do trabalho que fazemos está na manutenção dessa possibilidade de tessitura de outras narrativas e imagens a partir daquilo que propomos, mas nunca encerradas nas nossas.

Imagens de escolas: *espaços tempos* de diferenças no cotidiano

**Figura 6**  
(O “acordo” do “queimado”)



**Figura 7**  
(Crianças na sala de aula)



Uma última imagem, desta vez da sala de aula dessa mesma turma, mostra-nos o diálogo permanente que existe, no cotidiano escolar, entre as normas disciplinadoras e o movimento da vida real. Organizada de modo “tradicional”, com as carteiras enfileiradas umas atrás das outras, a sala de aula, entretanto, não é só isso. Dentro do horário da aula, obtivemos autorização da professora para tirar a fotografia da página anterior.

O que percebemos é que as crianças estão sorridentes, envolvidas com a fotógrafa, demonstrando alegria e irreverência. Embora saibamos todos que não é todo dia que se tira fotografia da turma e que, portanto, essa situação não é trivial, podemos perceber na alegria estampada nos rostos infantis que a sala de aula, para elas, vai muito além daquele espaço no qual corpos disciplinados obedecem parados e mudos a ordens emitidas pelo professor, como tentam nos fazer crer algumas narrativas do poder dominante sobre as nossas escolas.

À guisa de conclusão...

Pudemos, neste texto, tecer uma narrativa nossa a respeito daquilo que, acreditamos, são/foram, em suas características e possibilidades cotidianas, algumas escolas rurais e urbanas. Articulando as imagens de escola apresentadas com os contextos e as especificidades políticos, históricos, pedagógicos e sociais que delas fazem parte, mesmo nelas não estando, pudemos tecer nossa narrativa sobre elas, a qual, esperamos, evoque outras imagens e possa contribuir para a tessitura de outras tantas narrativas possíveis sobre escolas. O ensaio parece-nos, assim, bem-sucedido, na medida em que um de seus objetivos era o de demonstrar as contribuições que o trabalho com imagens pode trazer às pesquisas sobre a escola, sobretudo àquelas que buscam compreender a complexidade do cotidiano escolar.

Produzidas com o objetivo explícito de evidenciar elementos de uma situação específica – como as que apresentamos na parte do texto dedicada à escola urbana –, ou escolhidas entre muitas e mais ou menos antigas obras de arte – como as que fazem parte do texto sobre a escola rural –, as imagens incluem inúmeras possibilidades de narrar e compreender as escolas e seus cotidianos.

No que se refere ao objetivo explicitado no título do trabalho, as diferenças entre as diversas escolas rurais – ou entre as escolas e possibilidades narrativas dos artistas – bem como aquelas que se manifestam nas situações que escolhemos abordar no que se refere à escola urbana são nítidas, mas também algumas semelhanças saltam “aos olhos”. Impossível, portanto, afirmar que esta ou aquela postura e/ou atividade é possível apenas em um ou outro espaço e isso nossas imagens e suas narrativas associadas nos mostram. Perceber na escola urbana do século XXI elementos de permanência da diferenciação entre meninos e meninas na escola, a qual se evidencia na posição física que elas ocupam na escola apresentada pelo suíço Anker no final do século XIX, remete-nos, quase inevitavelmente, a uma reflexão sobre o tema do machismo nas sociedades ocidentais modernas e das transformações recentes que vêm ocorrendo no sentido de sua superação. Notável, ainda, é perceber o papel desempenhado pelos passeios na vida escolar e os modos específicos como tendem a se comportar, nessa situação, as professoras. O momento do passeio é de exploração da natureza, mas é, sobretudo, um momento de liberdade, do direito a fazer coisas que, supostamente, não se pode fazer no enclausuramento do espaço escolar. O castigo e a negociação aparecem, aqui, em *espaços tempos* diferentes – o castigo na escola rural do início do século XX e a negociação na escola urbana atual. Entretanto, sabemos que tanto modos de disciplinamento pela negociação quanto a prática de punições habitam escolas urbanas e rurais deste ou de outros séculos, como muitas outras imagens e narrativas evidenciam. Muito ainda poderia ser dito sobre esse conjunto de imagens que trouxemos para este texto, mas o que nos parece fundamental para este fechamento é ressaltar as possibilidades da imagem e de seu uso como meio de contemplar os múltiplos elementos da complexidade da vida cotidiana nas/das escolas de modo mais efetivo que aquilo que podemos fazer por intermédio, apenas, dos textos escritos.

Isso porque, como aprendemos com Ginzburg (1989), a noção de texto foi sendo gradativamente depurada de uma série de elementos considerados não-pertinentes do ponto de vista científico. Paralelamente, a própria forma dominante que assumiu a escrita da ciência, despersonalizada, generalizante e formal, leva-nos a buscar outras formas de expressão que nos possam dar acesso aos elementos que as

narrativas textuais sobre a escola não captam nem expressam. Por isso, a pesquisa no/do cotidiano exige que busquemos outros “dados”, não-textuais, sobre os quais precisamos trabalhar, se queremos captar os elementos sensíveis da realidade cotidiana, não-expressáveis por meio de textos “científicos”. Essa idéia vai apontar a importância do trabalho com obras artísticas imagéticas – pinturas e fotografias – como um meio de evitar as armadilhas dos textos escritos destinados à compreensão do cotidiano, de modo que se preserve a condição de percebê-lo em sua amplitude e complexidade, considerando a manutenção dessas características que as imagens expressam e os textos procuram esconder.

Portanto, um dos motivos por que o uso de material imagético é metodologicamente importante na pesquisa no/do cotidiano reside, exatamente, no fato de ele conduzir às múltiplas realidades captadas pelas imagens, não traduzidas em textos, sejam eles discursos e propostas oficiais ou de outros tipos. Acreditamos que as imagens são portadoras de possibilidades de compreensão ampliada do que é e do que pode ser a prática pedagógica real, escamoteada e tornada invisível “a olho nu” pelas normas e por regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos nesse contexto. Mas há também outros textos, que narram outros aspectos da vida escolar e é neste sentido que podemos reafirmar o que nos diz Samain a respeito do uso combinado de textos e de imagens em pesquisa.

Esses registros, é verdade, partem de uma observação, ambos são representações. Resta que essas observações, essas representações, essas interpretações conjugam-se diferentemente em função dos suportes utilizados. O suporte imagético não funciona da mesma maneira que o suporte verbal. Cada um põe em obra operações cognitivas e afetivas singulares. (1997, p. XVIII)

No mesmo sentido, na medida em que se almeja entender as realidades para além do que nelas é quantificável e organizável de acordo com os parâmetros definidos pelo pensamento moderno, a imagem aparece com possibilidades não-inscritas em outros materiais, visto ser ela “multifacetada e polivalente, concreta e abstrata, icônica e racionalizada, eficaz e mágica, estética e denotativa, funcional e incontrolável – escapa[ndo] às visões analíticas, às grelhas quantificadoras, à matematização” (Calado, 1994, p. 19-20).

Portanto, fazer emergir as realidades a partir do estudo “de seus universos caóticos” encontrados nas imagens, dos quais emergem realidades “auto-organizadas”,<sup>10</sup> tecidas a partir das possibilidades de intervenção dos sujeitos das práticas pedagógicas sobre as prescrições normativas, torna-se ponto fundamental para a revalorização das vozes daqueles que, atuando nas salas de aula, têm sido negados como sujeitos de saber pedagógico, um dos objetivos da pesquisa no/do cotidiano escolar. Neste sentido, o trabalho com a imagem surge como possibilidade de captação de fluxos comunicacionais que estiveram sempre presentes nas escolas, mas que, só agora, começam a ser objetos da devida atenção (Calado, 1994, p. 12). Foi o que procuramos evidenciar neste texto.

*Recebido e aprovado em fevereiro de 2004.*

## Notas

1. Serão usadas as seguintes imagens, pela ordem de aparecimento no texto: 1) “Passeio no campo”, de Albert Anker, pintor suíço, em fins do século XIX; 2) “L’école communale”, idem; 3) “Escola rural”, de Khalil Zgaib, pintor libanês, no início do século XX; de 4) a 7) imagens produzidas no desenvolvimento da pesquisa *Alternativas curriculares cotidianas: memórias e imagens docentes tecendo a emancipação, financiamento UERJ e CNPQ, de 2002 a 2003, coordenada por Inês Barbosa de Oliveira.*
2. Sentimos necessidade de escrever os termos juntos para mostrar a importância de superar os limites do modo dicotomizado moderno de pensar.
3. Naturalmente, hoje, escreveríamos “de tessitura”.
4. Essas pesquisas são: *Redes de conhecimentos em formação de professores* (1990-1992/UFF); *O espaço e o tempo escolar como dimensões materiais do currículo, através de histórias de professores* (1992-1995/UFF); *A construção de conhecimento sobre currículo em equipes pedagógicas de Secretarias Municipais de Educação* (1997-1999/CNPQ e UERJ); *Memórias de professoras sobre televisão: o cotidiano escolar e a televisão na reprodução, transmissão e criação de valores* (1999-2003/CNPQ e UERJ); *O uso da tecnologia, de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras* (2002-2005/UERJ; 2003-2006/CNPQ); *Redes de saberes e poderes no desenvolvimento e na implantação de políticas curriculares locais* (1999-2001/UERJ); *A produção cotidiana de alternativas curriculares: memórias e imagens docentes contam suas histórias* (2001-2002); *Alternativas curriculares cotidianas: memórias e imagens docentes tecendo a emancipação* (2002-2003/UERJ e CNPQ) e *Redes de conhecimentos emancipatórios no cotidiano escolar: práticas e alternativas curriculares em imagens* (2003-2006/UERJ e CNPQ).
5. Nossas pesquisas têm a intenção de incorporar *espaços tempos* de escolas do Rio de Janeiro, mas têm nos levado muito mais longe, às vezes.

6. Esta é a forma como Certeau (1994) denomina aqueles que praticam os tantos cotidianos nos quais vivemos.
7. Este é o termo que aprendemos com Coutinho (1997) para denominar essa ação de pesquisa tão importante para nós.
8. Temos tratado esse conjunto no seu feminino por uma decisão político-acadêmica tomada há alguns anos.
9. Esse “mais ao longe” tem a ver com nossos olhos habituados à perspectiva. Sem ele, deveríamos dizer: “com o que foi colocado na parte de cima do quadro”.
10. Os dois termos são utilizados a partir do trabalho do físico Ilya Prigogine (1996).

### Referências bibliográficas

- ALVES, N. *O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, N. *A aula: redes de práticas; os processos cotidianos de aprender e ensinar*. 2000. Tese de titular. Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BLAKE, W. *O matrimônio do céu e do inferno*. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- BRONOWISKI, J. *Los orígenes del conocimiento y la imaginación*. Barcelona: GEDISA, 1981.
- CALADO, I. *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto, 1994.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHALMEL, L. *La petit école dans l'école: origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. 2. ed. Berlin: Peter Lang, 2000.
- COUTINHO, E. O cinema documentário e a escuta sensível da auteridade. *Projeto história: ética e história oral*, São Paulo, n. 15, p. 165-191, abr. 1997.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MACHADO DE ASSIS, J.M. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1980. v. 2, p. 548-554.

Imagens de escolas: *espaços tempos* de diferenças no cotidiano

- MANGUEL, A. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- OLIVEIRA, I.B. *Curriculos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. *Projeto história: cultura e representação*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, 1997.
- PRIGOGINE, I. *O fim das certezas*. São Paulo: UNESP, 1996.
- SAMAIN, E. *O que vem a ser portanto um olhar?* In: ACHUTTI, L.E.R. *Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Palmarinca, 1997. p. xvii-xxi