



## POSSIBILIDADES DE 'USO' DE FOTOGRAFIAS NAS PESQUISAS DE 'ESPAÇOSTEMPOS' DE ESCOLAS

Nilda Alves <sup>1</sup>  
nildag.alves@gmail.com

### Resumo

O artigo se inicia, trazendo algumas ideias sobre processos teórico-epistemológicos e teórico-metodológicos das pesquisas com os cotidianos, corrente de pesquisa a que sua autora se filia. Em seguida, utilizando fotografias do início do século XX de escolas na França, parte do grande acervo do Musée national de l'Éducation, situado em Rouen/França, pertencente ao CNDP (Centre national de Documentation Pédagogique), o artigo permite compreender o uso de fotografias – e outras imagens e narrativas – nesta corrente de pesquisa, como personagens conceituais. Compreende-se que esses personagens conceituais aparecem nos espaçostempos dessas pesquisas com o conjunto das práticas e das ideias dos praticantespensantes que “habitam” estes espaçostempos e aí precisam estar para que o pensamento se desenvolva, para que novos conhecimentos apareçam, para que lógicas se estabeleçam, para que tenhamos ideias que permitam analisar e compreender os processos de uso e de criação de conhecimentos e significações dos praticantespensantes das múltiplas redes educativas nas quais todos nós vivemos. As fotografias das escolas são mostradas em algumas categorias, diferenciando algumas partes do acervo: escolas de meninas e escolas de meninos; fotografias somente com artefatos pedagógicos e fotografias também com seus praticantespensantes. O artigo possui uma conclusão principal: as “conversas” possíveis com as fotografias – e quaisquer outras imagens – permitem ir formulando perguntas instigantes que nos vão permitindo pensar as escolas, seus espaçostempos e as ações de seus praticantespensantes em sua grande variedade e complexidade. Em síntese, observá-las e deixá-las que nos interroguem tem permitido compreender que as políticas pensadas para as diferentes escolas estão presentes nos modos como uns e outros são fotografados.

### Palavras-chave

Pesquisa com fotografias, Personagens conceituais, Espaçostempos escolares.

## LES POSSIBILITÉS DE L'USAGE' DE PHOTOGRAPHIES DANS LES RECHERCHES DES 'ESPACESTEMPS' DES ÉCOLES

### Résumé

Cet article débute par l'exposition de quelques idées sur les processus théorique-épistémologiques et théorique-méthodologiques des recherches sur les quotidiens, un courant dont l'auteure se

<sup>1</sup> Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, aposentada, com um contrato de professora visitante senior. Coordenadora do Laboratório Educação e Imagem-ProPEd (Programa de Pós-graduação em Educação)/EDU/UERJ. Pesquisadora 1 A/CNPq. Cientista do nosso Estado/Faperj. Presidente da ABdC (Associação Brasileira de Currículo). Ex-Presidente da ANPEd. Ex-Presidente da ASDUERJ. Rua Candido Mendes, 164 – apto 101. Glória. Rio de Janeiro (RJ). CEP 20241-220

réclame. Ensuite, en se basant sur des clichés d'écoles françaises du début du XX<sup>ème</sup> siècle, qui font partie du fonds du Musée national de l'Éducation de Rouen (lié au Centre national de Documentation Pédagogique), l'article permettra de comprendre l'usage des photographies – et autres images et récits – en tant que personnages conceptuels au sein de ce courant de recherche. L'on considère que ces personnages conceptuels apparaissent dans les espace-temps de ces recherches avec l'ensemble des pratiques et des idées des praticiens-penseurs qui « habitent » ces espace-temps. Ce faisant, ils permettent le développement de la pensée, l'éclosion de nouveaux savoirs, l'établissement de nouvelles logiques et l'apparition d'idées favorisant l'analyse et la compréhension des processus d'usage et de création des connaissances et des significations de la part des praticiens-penseurs des divers réseaux éducatifs desquels nous faisons tous partie. Les photographies des écoles sont divisées en différentes catégories reflétant l'ensemble du fonds : écoles de filles et écoles de garçons ; clichés représentant seulement des artefacts pédagogiques et clichés où apparaissent également leurs praticiens-penseurs. Ce travail débouche sur une conclusion principale : les « dialogues » possibles avec les photographies – ou toute autre image – permettent de formuler des questions de fond visant à penser les écoles, leurs espace-temps et les actions de leurs praticiens-penseurs dans toute leur diversité et complexité. En bref, les observer et les laisser nous interroger a permis de comprendre que les politiques élaborées pour les différentes écoles sont présentes dans la manière dont les uns et les autres sont photographiés.

### **Mots-clés**

Recherches photographiques, Personnages conceptuels, Espace-temps scolaires.

Antes de darmos a conhecer as questões que envolvem a temática deste texto, entendo ser necessário identificar e caracterizar certas ideias com que trabalho e que podem não ser conhecidas dos leitores. Esse é um hábito que tenho, adquirido com o tempo, na compreensão de que aquela que escreve - não necessariamente conhecida pelo que a lê - precisa se explicar sobre seus processos teórico-epistemológicos e teórico-metodológicos, sempre. Por outro lado, esse modo de escrever me ajuda a pensar e a repensar, permanentemente, aquilo que é desenvolvido nas pesquisas com os cotidianos que coordeno.

### **Porque 'espaçotempos' escolares?**

Logo após a defesa de minha tese de titular defendida na UFF (Universidade Federal Fluminense), em 1995, e a sua publicação em livro (ALVES, 1998)<sup>2</sup>, por discussões com vários colegas, comecei a perceber que as dicotomias herdadas do pensamento científico moderno estavam trazendo limites ao que precisávamos pensar e formular nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Com isto, ficou clara a necessidade de usarmos os pares das dicotomias aprendidas e tanto usadas em Educação escritas de modo diferente porque precisavam ser pensadas de outros modos.

---

<sup>2</sup> Tese e livro tiveram como título: “O espaço escolar e suas marcas – o espaço como dimensão material do currículo”.

A partir dessa compreensão, nas pesquisas com os cotidianos, escrevemos esses termos que nos acostumamos a ver dicotomizados pelo desenvolvimento das ciências na Modernidade, formando uma só palavra e em itálico: *espaçotempos*; *aprendizagensensinos*; *dentrofora*; *prácticasteorias*; etc. Esse modo de escrever/pensar serve para mostrar os limites que essa visão dicotomizada cria ao desenvolvimento das pesquisas com os cotidianos.

Com o tempo, vimos, também, que algumas precisavam ser pluralizadas e invertidas nos modos como são, hegemonicamente, pronunciadas.

Hoje, portanto, para trabalhar com *espaçotempos* curriculares, preciso mostrar que são, sempre, múltiplos e que espaços e tempos precisam ser pensados e trabalhados juntos, pois todos os espaços são sempre historicamente referenciados, como espero mostrar neste artigo.

### **Sobre redes educativas e pesquisas com os cotidianos escolares**

Essas ideias vão sendo tecidas em redes formadas há mais de trinta anos entre grupos de pesquisa, em diversas universidades brasileiras<sup>3</sup>, que desenvolvem uma corrente de pesquisa a que deram o nome de "pesquisas nos/dos/com os cotidianos" ou, simplesmente, "pesquisas com os cotidianos". Nesses grupos, foi sendo necessário criar soluções novas a questões teórico-epistemológicas e teórico-metodológicas que se apresentavam, ao tratarmos com os múltiplos cotidianos da vivência humana e dos conhecimentos e significações que neles são criados, como necessidade. Nesses processos, fomos compreendendo que seria preciso trabalhar, nestas pesquisas, diferentemente do que tinha sido criado pelas ciências a partir da Modernidade. Lembramos que, neste período, se entendia - e este foi um movimento necessário para o desenvolvimento científico - que era preciso criar conhecimentos que superassem os conhecimentos cotidianos. Com os conhecimentos científicos sendo compreendidos como "verdadeiros" e os segundos como "equivocados", "insuficientes" e, mesmo, "errados".

Só mais recentemente, foi possível compreender que os modos de pensar nos cotidianos - dentro da metáfora das redes e trabalhando com a caotização dos processos cotidianos - puderam ser aproximados de processos científicos, exatamente pela criação desses modos diferentes de trabalhar e pensar. Lembramos pensamentos de autores

---

<sup>3</sup> Cito alguns coordenadores desses grupos: Regina Leite Garcia, na UERJ; Inês Barbosa de Oliveira, na UERJ; Carlos Eduardo Ferraço, na UFES; Janete Magalhães Carvalho, na UFES; Carmen Perez, na UFF; Maria Teresa Goudard, na UERJ/S. Gonçalo; Maria Teresa Esteban, na UFF; Marcos Reigota, na UNISO etc

como: Certeau (historiador), Maturana (biólogo), von Foester (biólogo), Prigogine (químico-físico), Boaventura de Sousa Santos (sociólogo), Deleuze (filósofo) e tantos outros, cujos processos de pesquisa e de pensar puderam contribuir para as tessituras que fazíamos sobre os processos cotidianos de viver e os modos como os processos curriculares e pedagógicos ocorriam nas relações dos tantos *dentrofora* das escolas.

A metáfora das redes – de conhecimentos e significações – contribuiu para compreender que a metáfora da árvore, criada para permitir o desenvolvimento das ciências, na Modernidade (Darnton, 1986), não era a única existente, nem a única necessária ao viver cotidiano dos seres humanos. “Pensar em redes” é o modo como pensamos, sempre, nas redes cotidianas em que vivemos. As tessituras que nessas redes os seres humanos criam, não têm começo detectável, não têm um centro e não tem nenhum fim previsível como acontece com os conhecimentos científicos na Modernidade, dentro da metáfora em árvore. Nestes últimos, os conhecimentos “obtidos” – usou-se muito a ideia de “inventado” para estes – era mostrado ao final de um processo linear, no qual os erros existentes, necessariamente, no processo, não precisavam ser mostrados – bastava o “correto” resultado final.

Já no caso das redes, erros e acertos ficam patentes, imediatamente, e aparecem como modos de ser e conviver nas relações humanas. Sua repetição - processo importante nos cotidianos – se dá menos porque neles se reconhece “verdades”, mas porque ajudam a resolver as questões cotidianas do viver humano ou porque significam valores possíveis em um determinado grupo social<sup>4</sup>

Quanto à ideia de caos como modo de ser nas redes educativas, que viemos compreendendo com as pesquisas, contraria a ideia dominante sob o capitalismo de que a ordem é a única forma possível de existência humana e que, para “ensiná-la”, os processos escolares teriam um papel importante. Os processos que vamos percebendo nas pesquisas que realizamos, nos mostram, entretanto, que o modo caótico é um importante caminho, presente em salas de aula, que ajudam nas múltiplas *aprendizagensensinos* que são nelas desenvolvidas, para além de toda e qualquer previsão. Trago para esse texto a primeira imagem: “durante a lição de Geografia” do artista Carl Hertel (1837-1895), que tanto desenhou e pintou escolas, no século XIX:

---

<sup>4</sup> Tenho trabalhado com a ideia de que os valores, nas redes educativas cotidianas, são conhecimentos especiais que nos levam à ação. Se pensarmos no momento atual, com a presença dos Black Blocks nas manifestações de ruas – como de outras forças anarquistas em outros períodos da História – veremos como a ideia de “quebrar bancos” surge como valor e leva a que estes jovens ajam deste modo.



**Figura 1:** *Pendant la leçon de géographie*, Carl Hertel (1837-1895)

Essa imagem nos ajuda a pensar, por exemplo, como os estudantes acompanham de modos diferentes uma dada aula. Há aqueles muito atentos, há os que pedem, insistentemente, para participar levantando o braço – em gesto internacionalmente, praticado – e há, até, os que dormem. Mas, há muito mais, nos quis mostrar o artista, como o detalhe abaixo, nos permite compreender:



**Figura 2:** Detalhe de “Pendant la leçon de Géographie”

Há, ainda, os que preferem “caçar” uma mosca pousada na camisa de um colega. Quem sabe este será mais tarde, não o geógrafo ou professor de geografia “sonhado” por seu professor, mas um bom biólogo ou professor de ciências, pelo gosto expresso por animais voadores de todo tipo?

A tal ordem sonhada, portanto, está na ilusão criada para o modo disciplinar pensado para as escolas e não pelos atos cotidianos de seus *praticantespensantes* - é o que vamos concluindo a cada pesquisa realizada. Esse artigo, espero, ajudará a melhor mostrar isto e discutir as ideias de disciplina e ordem, bem como a de caos e criação.

### **O significado das imagens - e das narrativas - nas pesquisas com os cotidianos**

Nas tantas “conversas”<sup>5</sup> que desenvolvo - com textos de autores diversos e com colegas que, como eu, desenvolvem pesquisas com os cotidianos, tanto como com os *praticantespensantes* das escolas - passei da compreensão de que as imagens e as narrativas seriam *fontes* (ALVES, 2008) para a ideia de que se comportam, nessas pesquisas, como *personagens conceituais*, tal como vimos indicado em Deleuze e Guattari (1992), quando afirmam que os *personagens conceituais são os ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo dos seus personagens* (p.86). Sousa Dias (1995), estudando a obra de Deleuze, diz que os “*personagens conceituais (...) designam (...) elementos íntimos da atividade filosófica, condições dessa atividade, os ‘intercessores’ do pensador, as figuras ideais de intercessão sem as quais não há pensamento, filosofia, criação de conceitos*” (p. 61-62). Deleuze e Guattari (1992), no desenvolvimento do texto sobre personagens conceituais, indicam esses *se tornam, eles mesmos, coisa diferente do que são historicamente, mitologicamente ou comumente (o Sócrates de Platão, o Dionísio de Nietzsche, o Idiota de Cusa)*. Desse modo, esses autores indicam que *na enunciação filosófica, não se faz algo dizendo-o, mas faz-se o movimento pensando-o, por intermédio de um personagem conceitual* (p.87).

Os *personagens conceituais* são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o *outro* - aquele com que se ‘conversa’ ou, ainda, a quem se precisa responder porque nos coloca questões, ou seja, aquele/aquilo com o qual se pensa. Esses *personagens conceituais* permanecem presentes, por muito tempo, para que possamos ter e acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e a

---

<sup>5</sup> Nas pesquisas com os cotidianos as “conversas” têm um sentido teórico-metodológico forte: como estão muito presentes nas redes educativas cotidianas, foram assumidas como processo metodológico indispensável.

compreensão de significações nas pesquisas que desenvolvemos, com os cotidianos. Esses *personagens conceituais* aparecem nos *espaçostempos* nos quais pesquisamos, com o conjunto das práticas e das ideias dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) que “habitam” estes *espaçostempos*, e que precisam estar nessas pesquisas, para que o pensamento se desenvolva, para que novos conhecimentos apareçam, para que lógicas se estabeleçam, para que tenhamos ideias que permitam analisar e compreender os processos de uso e de criação de conhecimentos e significações dos *praticantespensantes* das múltiplas redes educativas nas quais todos nós vivemos.

É, assim, que afirmamos que para as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens (em sua multiplicidade e variedade) que surgem nas “conversas” que desenvolvemos nos cotidianos com os *praticantespensantes* das escolas são *personagens conceituais*. Essas surgem, também, em outros *espaçostempos cotidianos* e não são ‘fontes’ ou ‘recursos metodológicos’ e nisso está a força de sua presença nessas pesquisas. Sem elas não existe a possibilidade dessas pesquisas e sua presença nelas é entendida como necessidade epistemológica.

### **As imagens que decidimos usar nesse texto**

Na cidade de Rouen, na França, fica o Musée national de l’Éducation, com o qual o Laboratório Educação e Imagem, do ProPEd/UERJ<sup>6</sup>, possui um convênio tripartite que inclui, também a Université de Rouen, através do Laboratoire CIVIIC<sup>7</sup>. No acervo deste museu, que está localizado em um grande prédio de três andares, encontrei as imagens que uso neste texto, em uma das muitas pesquisas que pude desenvolver em suas instalações<sup>8</sup>. São fotografias de escolas, organizadas em um grande arquivo fotográfico: escolas públicas e privadas, desde o final do século XIX, desde a invenção da fotografia.

As séries fotográficas que uso neste artigo mostram *espaçostempos* de algumas escolas, cujas fotografias estão conservadas neste acervo. Elas são, no entanto, para o que pretendo discutir, de dois tipos: fotografias que mostram *espaçostempos* vazios e aquelas que os mostram ocupados por seus *praticantespensantes*.

---

<sup>6</sup> Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>7</sup> Laboratoire Centre de Recherches Interdisciplinaires sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et formation.

<sup>8</sup> Mais uma vez, gostaria de agradecer a seu Diretor, Yves Gaulupeau e aos servidores – técnicos e pesquisadores - que são sempre competentes e gentis ao me ajudarem nas buscas que efetuo. Atualmente o Musée é um organismo do CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique).

É justamente essa diferença que permitiu que eu estabelecesse com as fotografias uma “conversa”, fazendo-as *personagens conceituais*. Ao ver que algumas escolas – em geral escolas privadas e católicas – eram mostradas com seus *espaçostempos* vazios, sem mostrar aqueles que os “habitavam” (docentes, discentes, dirigentes, cozinheiros, jardineiros) comecei a me perguntar por que isto acontecia e busquei no mesmo acervo encontrar outras fotografias que fossem “habitadas” – e as encontrei.

Esse contraste, então, permitiu que começasse a levantar a sequência de pensamento que desenvolvo neste artigo, sobre os modos de se pensar e mostrar os *espaçostempos* escolares – e as significações possíveis disso, bem como que ideias se poderia ter sobre os conhecimentos neles desenvolvidos.

### **Dois séries de imagens de escolas católicas francesas de início do século XX**

Início com duas séries de fotografias: a primeira de uma escola católica para meninas e outra de escola católica para meninos<sup>9</sup>. Para começar é preciso informar que a existência de escolas separadas para meninas e meninos não era, no momento em que as fotografias foram feitas (fins do século XIX - inícios do século XX), encontrada apenas em escolas confessionais. Esta separação foi mantida até a década de 60 do século XX, na França, mesmo em escolas públicas.

Vejamos, assim, essas duas séries:

#### **Escola de meninas**



Figura 3

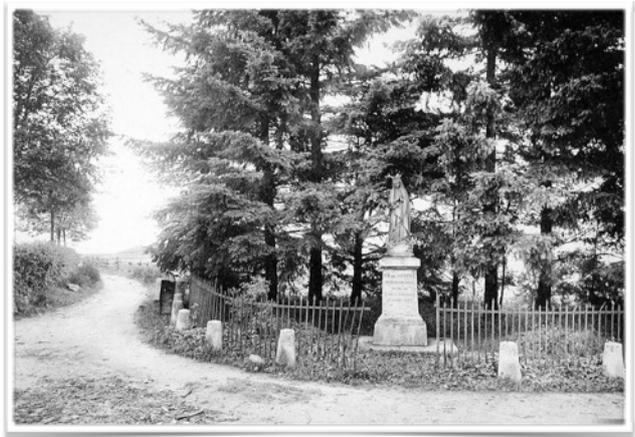


Figura 4

<sup>9</sup> Tanto um como o outro possuía um número maior de fotografias no acervo Escolhi algumas, que julguei melhor ajudar no que quero pensar, porque me chamaram a atenção ao vê-las da primeira vez.



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8

### Escola de meninos



Figura 9



Figura 10

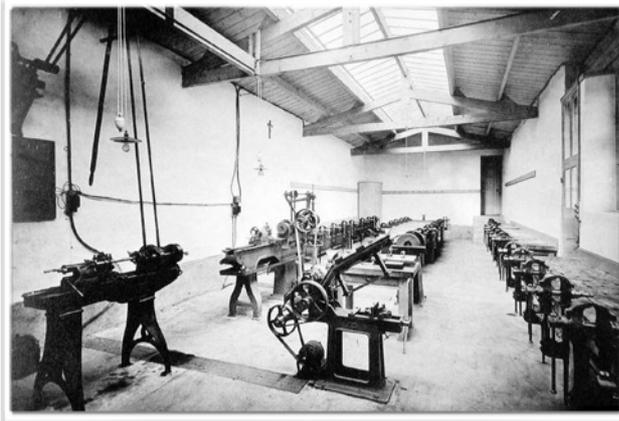


Figura 11



Figura 12

A localização diferenciada das duas escolas – em um conjunto de edifícios isolados em meio a um enorme campo, no caso da escola das meninas (Figura 3); no meio de uma pequena cidade, para o caso da escola de meninos (Figura 9) – nos mostra duas paisagens muito diferentes, o que nos permite começar a pensar: por que a escola de meninas precisava existir nesse campo tão ermo? Seria uma antiga fazenda? A necessidade de isolamento para formar uma futura esposa e mãe – “missões” das mulheres naquele tempo – por que era considerada como possível? Existiriam escolas como esta para meninos?

O isolamento percebido com relação à paisagem, na escola de meninas, vai se acentuar quando observamos as outras fotografias que são dessa escola: a chegada por uma estrada que podemos perceber como não tendo muita circulação – seja pela pouca largura, seja por ser de terra batida e possuir poucos buracos, comuns a essas estradas no campo (Figura 4). A recepção feita, nessa estrada, por uma imagem de santa, reforça a ideia de que é uma escola católica e mais do que isso, que quem queria mostrar isto, no momento em que as fotografias foram feitas, queria reforçar esta ideia. Ao percorrermos outras fotografias desta escola (Figuras 5, 6 e 7 – que mostram, sucessivamente: o refeitório; a cozinha; o dormitório) essa ideia reaparece, uma vez que em todos os *espaçostempos* fotografados podem ser vistos crucifixos – enorme no caso desse último. Podemos dizer mesmo que estão no foco do fotógrafo, provavelmente, com a recomendação expressa de quem o guiava, uma madre/professora (?). Os pouquíssimos artefatos existentes em todas essas peças mostram que a educação era austera: a alimentação parca (só duas panelas a faria); o sono seria gozado em um leito de ferro e com um colchão fininho (embora com uma colcha estampada – única nota alegre em todas as fotografias desta escola); a refeição não seria farta, embora com o indispensável

pão e bebidas diversas – provavelmente: água, vinho e chá. Observemos que no refeitório existe uma mesa sobre um estrado para as autoridades – professoras e diretora, comum às salas de aula, nessa e em épocas sucessivas; nunca perder a noção de que existe sempre uma autoridade presente. Essa escola ensinaria como a vida é difícil e pouco ensinaria de outra coisa: a comprida sala de aula (Figura 8) é composta de carteiras coletivas para as estudantes, uma mesinha sobre estrado para a professora, um aparelho para dar calor ao ambiente – que não deveria ser muito, já que é um pequeno aparelho – o crucifixo comum a todos os cômodos, um relógio e, como artefato pedagógico único, um mapa que nem precisa aparecer muito na fotografia – ou seja, com pouco valor para o que se queria ali desenvolver e mostrar.

Já no que se refere à escola de meninos, o dormitório possui leitos duplos (Figura 10) – e aqui poderíamos perguntar: por que para os meninos leitos duplo e para as meninas, leito simples? O cotidiano de relações teria que se estabelecer de forma diferente – até na hora de dormir? Ou é simplesmente medida de economia? Ou uma moral que exigia isolamento de corpos às mulheres? Se observamos as janelas nas duas fotografias de dormitórios (Figuras 8 e 10) elas são muito menores na escola das meninas e estão dos dois lados no quarto dos meninos – o que quis ser mostrado na fotografia, significando maior luminosidade e possibilidade de aeração. Nenhum dos quartos possui, visível, um aparelho para esquentar o cômodo – sempre de muito cara manutenção e uso. A sala de aula da escola de meninos (Figura 12) possui o mesmo mobiliário que a sala de aula da outra escola, embora o número de mapas fosse maior e estivesse mais visível. É importante lembrar que desde a escola da época napoleônica a Geografia, em especial a cartográfica, era disciplina obrigatória, pois muitas tinham sido as guerras e muitas seriam ainda, àquela época. Os meninos precisavam conhecer locais nos quais lutariam? Por fim, uma escola de meninos precisava “formar” para um ofício: com isto a escola possuía e precisava mostrar uma oficina mecânica. Será que funcionava ou aí estava para ser visitada por pais ou responsáveis?

Todas essas fotografias com as quais estamos “conversando” nos permitem compreender que é preciso mostrar a quem vai vê-las que estes *espaçostempos* são de austeridade e de aprendizagem da “dureza da vida” – de disciplina, na palavra pedagógica tão usada. Estarem vazios permite que essa ideia que se quer criar possa ser demonstrada mais facilmente. O ser humano, bem ou mal, traz sempre a ideia de algum movimento à cena fotografada. Além disso, em se tratando de crianças ou jovens, fotografá-los exige muito mais trabalho já que é difícil controlá-los...Mas como se pode

pensar em “mostrar” *espaçotempos* de escolas sem que estejam ocupados por seus *praticantespensantes*?

A partir dessa questão, como disse, anteriormente, fui buscar neste acervo outras salas de aula, do mesmo período, *espaçotempos* de *aprenderensinar*, com seus *praticantespensantes* e os artefatos pedagógicos que pudessem estar presentes. E elas existiam e foram fotografadas.

### Salas de aulas ‘habitadas’

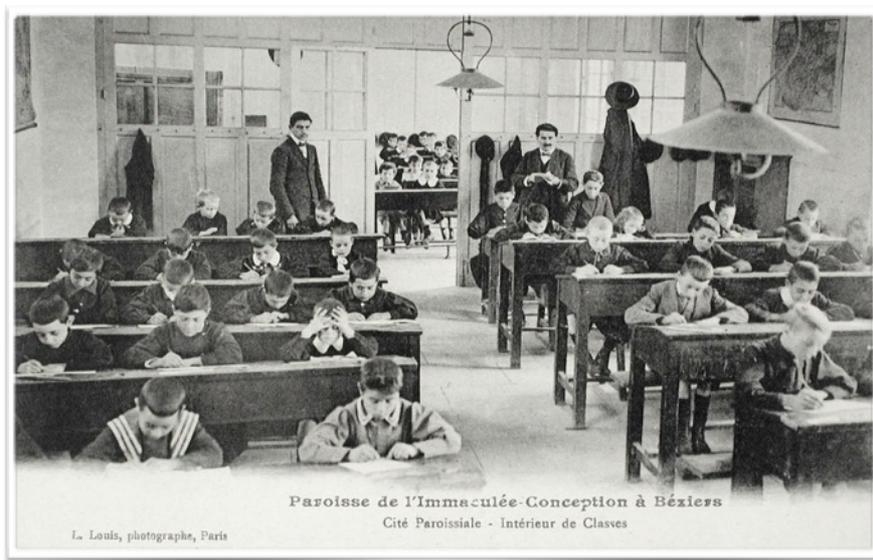


Figura 13



Figura 14



Figura 15



Figura 16

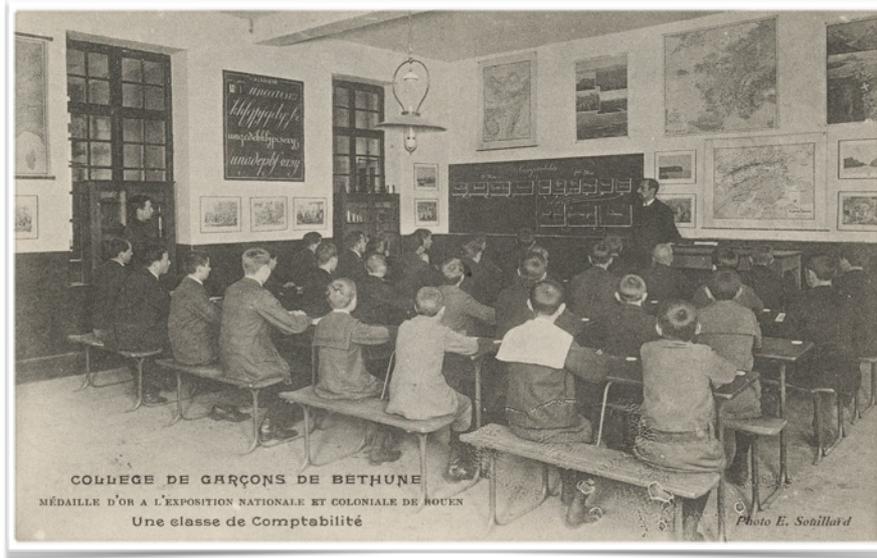


Figura 17



Figura 18



Figura 19



Figura 20

A variedade de salas achadas, com seus tão múltiplos *praticantespensantes*, seus diferentes *espaçostempos* e os diversos artefatos pedagógicos existentes indicam ‘usos’ diferentes, interesses formativos diversos, movimentos curriculares e pedagógicos possíveis e, também, os diferentes modos de *praticarpensar* as escolas.

Vejamos isto na série que selecionamos:

A sala que aparece na Figura 13, de uma escola confessional de meninos, mostra o momento de uma prova, com a presença do professor e do inspetor de ensino – figura tão importante na educação francesa. A atitude silenciosa – como se pode perceber isto em uma fotografia? Por nossa memória de outras situações próximas: todos escrevem atentamente e mesmo um dos estudantes, na segunda fileira do lado esquerdo de quem vê a fotografia segura, com suas duas mãos, sua própria cabeça, em atitude pensativa. Essa imagem ainda deseja mostrar a ordem e a disciplina existente no estabelecimento, em seus diversos *espaçostempos*.

A fotografia seguinte (Figura 14) mostra uma escola pública da chamada Terceira República, na qual a escola laica e universal era o sonho buscado – embora sendo uma escola só de meninas. O número de artefatos curriculares é impressionante: mapas, quadros mostrando personagens, dois quadros negros... Também as *praticantespensantes* são mostradas em diferentes ações pedagógicas: em uma, a professora conversa com estudantes ou “toma alguma lição especial”; em outra, um grupo de estudantes conversam sobre um “exercício de linguagem” que está determinado no quadro à direita de quem olha a fotografia; nas carteiras, estudantes sentadas em grupo observam o que se passa na cena em que está a professora. Essas múltiplas atividades que atendem de modos diferentes as estudantes nos ajudam a compreender que os objetivos pedagógicos desta escola devem ser variados.

As três fotografias seguintes, com estudantes maiores, mostram aulas de diferentes disciplinas que vão trazer aos *espaçostempos* mostrados diferentes artefatos curriculares. Em uma delas, em uma aula de “desenho”, com “cópia do modelo”, como era chamada, acompanhados atentamente por um professor, os estudantes buscam copiar, em uma folha de bloco próprio, o vaso tomado como modelo. Nessa sala de aula especial, chama a atenção um artefato que seria considerado pouco importante em outras salas: o número de bocais de lâmpada mostra que nessa escola se pensava que para o desenho a luz era indispensável. Uma comparação sobre isto é possível se voltarmos às fotografias das Figuras 8 e 12, as quais as poucas lâmpadas mostram uma posição diferente desta.

Já as duas Figuras seguintes, as de números 16 e 17, nos permitem ver uma aula de Física e outra de Contabilidade, com os artefatos usados pelos professores nessas aulas específicas. Também nelas, a “demonstração” da ordem e do silêncio – a disciplina – aparece. Isto corresponde a perspectivas pedagógicas dominantes da época, na qual a palavra do professor “dizia” o que era preciso aprender e saber. Lembrando sempre que

nossa experiência pessoal e as pesquisas que desenvolvemos, nos mostram que “a cena” era pousada para se mostrar exatamente isto.

Por fim, as três últimas fotografias (Figuras 18,19 e 20). As três são cenas externas, muito comuns nesse período uma vez que a iluminação era precária e os fotógrafos aproveitavam a luz natural: o comum dessas fotografias é que buscando localizar a prefeitura e a escola pública – que ficavam em um mesmo prédio, neste período histórico (Terceira República) – são acrescentadas personagens locais que não são identificadas, mas que ajudam a compor o “quadro”. Até mesmo os animais domésticos – cães e cavalos – estão nelas. Por que isto acontece? Entendemos que podem aparecer as autoridades locais – o prefeito? Será que na última, um acordo com o dono do hotel da localidade foi feito, para que o mesmo aparecesse? Na primeira destas fotografias (Figura 18) a discricção do professor e seus alunos se opõe a um primeiro plano no qual estão estas figuras “misteriosas”. A fotografia da escola de meninas (Figura 19), já as apresenta com uniforme, o que significa que não estava na mesma categoria da anterior – ou seja, seria provavelmente uma escola privada, embora não mais dirigida por freiras.

Essas “conversas” com esses *personagens conceituais* selecionados, bem como as questões que levantamos em torno delas vão permitindo que pistas das relações entre escolas e seus *praticantespensantes* e as autoridades locais – públicas (o prefeito; um servidor da prefeitura...) e privadas (o dono do hotel; o jardineiro...) - possam ser levantadas.

Observemos, por fim, que as três fotografias estão em cartões postais comumente feitos na época – fins do século XIX e inícios do século XX- por fotógrafos que iam de cidadezinha a outra cidadezinha produzindo essas fotografias que colocadas em cartão postal podiam ser compradas por muitas pessoas, em especial, as fotografadas e enviadas a amigos e parentes diversos. Muitas vezes, esses fotógrafos eram incumbidos de missão oficial – fotografar as escolas públicas que mostrassem sua distribuição no país e a evolução da Educação em momento no qual isto era um valor seguro na expansão da nação.<sup>10</sup>

Alguns desses fotógrafos franceses vieram para o Brasil no século XIX e seguiram a mesma forma de fotografar tipos e cotidianos pousados. Os mais famosos

---

<sup>10</sup> No Rio de Janeiro podemos lembrar o nome de Augusto Malta, fotógrafo oficial do governo do Prefeito Pereira Passos que “documentou todas as atividades da prefeitura: inaugurações, posses, obras públicas, e mesmo cenas do dia-a-dia, tendo acumulado mais de 80 mil chapas fotográficas em mais ou menos 50 anos de profissão. Nenhum recanto do Rio antigo escapou de suas lentes: os quarteirões condenados, escolas, hospitais, prédios históricos, figuras importantes etc, tudo ficou registrado em seus negativos”. <http://www.almacarioca.com.br/malta.htm> em 18.10.2013.

talvez sejam Marc Ferrez, que se estabeleceu no Rio de Janeiro, e Hercule Florence, que se estabeleceu em Campinas, quando ainda era chamada Vila de S. Carlos.

### **Algumas possibilidades de conclusão**

As “conversas” possíveis com as fotografias – e quaisquer outras imagens – permitem ir formulando perguntas instigantes que nos vão permitindo pensar as escolas, seus *espaçostempos* e as ações de seus *praticantespensantes* em sua grande variedade e complexidade. Em síntese, observá-las e deixá-las que nos interroguem tem permitido compreender que as políticas pensadas para as diferentes escolas estão presentes nos modos como uns e outros são fotografados.

Em se tratando de *espaçostempos* escolares – salas de aula; pátios; corredores; refeitórios; etc – a presença dos *praticantespensantes* que os frequentam e a existência de artefatos pedagógicos (ou não) permitem que pensemos nos variados movimentos possíveis de sua ocupação e nos mostra paisagens diversificadas. Isso porque, conhecendo outros *espaçostempos* parecidos, sendo ou tendo sido seus *praticantespensantes*, podemos estabelecer aproximações e perceber suas possibilidades. Pois nossas memórias sobre situações vividas antes permitem narrativas que aproximam esses *espaçostempos* fotografados, bem como os que nele estão – ou não – de acontecimentos curriculares de todo tipo vividos por nós mesmos ou por outros, anteriormente.

Desse modo, é que podemos afirmar que *espaçostempos* cotidianos com ou sem seus *praticantespensantes*, com os artefatos pedagógicos – também presentes ou não – são os *personagens conceituais* necessários ao desenvolvimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (escolares e outros).

Uma última questão/explicação é, ainda, necessária: “usar” imagens de escolas francesas nos ajuda a compreender cotidianos escolares brasileiros? Entendo que sim, por que é preciso lembrar que nossas escolas no século XIX e nas primeiras décadas do século XX tiveram como modelo escolas francesas. Desse modo, podemos encontrar nessas imagens uma parte de nossa história – em especial, dos cotidianos curriculares vividos em alguns períodos históricos.

## Referências

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas** – o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CHANET, Jean-François et al. **L'abcaire de l'école de la France**. Paris/Chalon sur Saône, Flammarion/ANCR, 1999.

DARNTON, Robert. Os filósofos podam a árvore do conhecimento: a estratégia epistemológica da 'Encyclopédie'. **O grande massacre dos gatos**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992: p. 81-p.109.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensadospraticados' pelos 'praticantespensantes' dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012, v. , p. 47-70.

SOUSA DIAS. **Lógica do acontecimento** – Deleuze e a filosofia. Porto: Afrontamento, 1995.

Recebido em 09 de setembro de 2013.

Aceito para publicação em 30 de novembro de 2013.