

Barulho de Escola entre Grades e Muros: o que é livre na escola?

Nivea Andrade¹

Alessandra Nunes Caldas²

¹Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ – Brasil

²Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMO – Barulho de Escola entre Grades e Muros: o que é livre na escola?

Analisando a experiência de um laboratório de imagens e sons, desenvolvido em uma escola pública da Zona Norte do Rio de Janeiro, este texto apresenta reflexões sobre os processos de significação da liberdade na escola. Durante a realização do projeto, os estudantes foram convidados a produzir imagens e sons sobre o tema *ser livre na escola*. Este material produzido traz elementos relevantes para uma análise da contribuição juvenil para significações que escapam de uma visão da escola composta simplesmente por alunos e *mestres explicadores*, termo usado por Jacques Rancière para analisar o papel do professor. A partir destas imagens estudantis, o texto propõe compreensões da escola como *espaçotempos* de conversações.

Palavras-chave: **Escola. Imagem. Som. Liberdade. Cotidiano.**

ABSTRACT – School Noise between Fences and Walls: what is free in school?

Analysing the experience of an image and sound project developed in a public school in the north zone of Rio de Janeiro, this study features reflections on the processes of signification of freedom in school. During the project, students were invited to produce images and sounds related to the theme *being free in school*. The material produced afforded relevant elements for an analysis of the contribution of youngsters to significations that go beyond a view of school composed merely of students and *masters explicators*, a term used by Jacques Rancière to analyse the role of teachers. Based on the images made by those students, the study proposes interpretations of schools as *spacetimes* of conversations.

Keywords: **School. Image. Sound. Freedom. Everyday Life.**

Barulho de Escola entre Grades e Muros

Conta-nos Jacques Rancière, a história do professor Joseph Jacotot, que de artilheiro das tropas da república durante a Revolução Francesa, tornou-se secretário do ministro da guerra e Diretor da Escola Politécnica de Paris. Sendo exilado com o retorno dos Bourbons, recebeu abrigo e um cargo de professor em Louvain, por conta da simpatia do rei dos Países-Baixos com suas práticas de ensino (Rancière, 2013 p. 17). Jacotot defendia a opinião da *igualdade das inteligências*, afirmando que qualquer pessoa poderia aprender sobre qualquer assunto, desde que fosse emancipada. Para Jacotot, emancipar alguém significava fazer o outro compreender a sua capacidade e a igualdade de todas as inteligências. Analisando a proposta do Ensino Universal de Jacotot, Rancière nos explica que “[...] a emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (Rancière, 2013, p. 65).

Sobre a história de Jacotot, Rancière (2013) nos convida a refletir sobre os processos de *aprenderensinar*¹, partindo da constatação de que não há uma hierarquia de inteligências e racionalidades que vai do iletrado ao pós-doutor. Para o autor, existe, ao contrário, a igualdade inicial, que manipulada, cria a falácia da existência de pessoas mais inteligentes que outras.

Quem estabelece a igualdade como ‘objetivo’ a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre esse saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar (Rancière, 2013, p. 11)².

Ambientando sua discussão em meio à querela francesa entre a tese sociológica e a tese republicana³ que debatiam, na segunda metade do século XX, sobre como o ensino público francês deveria reduzir as desigualdades – adaptando a *grande cultura legítima* para as crianças de camadas mais desfavorecidas economicamente ou garantindo *distribuição igualitária* do saber, desconsiderando as diferenças de classe –, Rancière propõe que

[...] as duas estão, sobretudo, presas no círculo da sociedade pedagogizada. Elas atribuem à escola o poder fantasmático de realizar a igualdade social ou, ao menos, de reduzir a ‘fratura social’. Mas este fantasma repousa, ele próprio, sobre uma visão da sociedade em que a desigualdade é assimilada à situação das crianças com retardo (Rancière, 2013, p. 14).

Para Rancière, o mestre que ensina aquilo que ignora é aquele que rompe com a prática do mestre explicador, tradicionalmente conhecido em muitas escolas, por ser este último o mestre que controla o processo de explicação, aquele que exerce o poder sobre o estudante, fundamentado na crença de uma hierarquia de conhecimento diretamente atrelada a uma hierarquia de poder. O mestre explicador, portanto, domina ao fazer o estudante acreditar na sua inferioridade política fundada em uma suposta inferioridade intelectual.

O aluno só alcançaria a sua emancipação, na medida em que ampliasse o seu conhecimento, conquistado apenas com o auxílio do mestre explicador. Jacotot compara esta experiência da explicação ao mito grego do titã Cronos (o tempo) que temendo perder o seu poder, devorou todos os filhos, restando apenas Zeus, que foi protegido pela mãe, Reia. “O sistema explicador, se alimenta, como o tempo, dos seus próprios filhos, devorando-os à medida que os produz; uma nova explicação, um novo aperfeiçoamento nasce e morre imediatamente para dar lugar a milhares de outros” (Jacotot, 1829, p. 192)⁴.

Quantas escolas conhecemos que, ao incorporarem Cronos, produzindo explicações controladas, logo consideradas menores para serem substituídas por mais explicações, mais títulos e mais garantia de um sucesso sempre em um futuro distante? Não nos cabe aqui, nestas poucas linhas, apresentar a vasta tese de Rancière a partir da produção de Jacotot, mas nos interessa pensar qual o papel da escola diante deste convite radical de compreensão de que todos são capazes de *aprenderensinar* qualquer coisa. Seguindo essa proposta, a escola se esvazia do projeto de instrução pública, cabendo a qualquer pessoa emancipada, o papel de emancipar os demais, naquilo que Carlos Skliar chamou de uma *pedagogia (felizmente) pessimista* (Skliar, 2003).

Trazendo o debate de Jacotot ambientado na França do século XIX para o Brasil do século XXI, e usando a tese de Rancière não como um limite, mas como uma provocação, nos perguntamos qual o papel da escola de hoje. Melhor perguntarmos no plural, já que sabemos serem muitas as escolas dentro de uma só. Portanto, seriam vários os papéis e vários os sentidos. Entre a escola que formata para o vestibular e a escola compreendida na concepção althusseriana como aparelho ideológico do Estado, temos várias escolas produzidas por docentes, discentes, equipe de direção, merendeiras, familiares entre tantas outras pessoas. Nestes diferentes sentidos, temos os que não coadunam com a tese de Rancière e defendem a ação do mestre explicador, cumprindo a hierarquia dos conhecimentos. Há também os sentidos que rompem essa hierarquia, mesmo quando ela é hegemônica. E é desses sentidos que pretendemos falar neste texto. Estamos nos referindo aos processos de significação das escolas, produzidos pelo(a)s estudantes ao nos ensinarem o que entendem por escola, quais seus desejos, suas preocupações, suas demandas por serem os principais atores/atrizes deste processo. Significações que tecem outros caminhos para uma escola não explicadora, mas que encontra a sua importância ao se configurar em *espaçotempo* de ampliação das redes de conhecimentos e significa-

ções de todos que a frequentam, sejam eles e elas, docentes, discentes ou quaisquer outro(a)s.

Buscando encontrar essas outras significações, este texto apresenta algumas observações de uma pesquisa que propõe reflexões sobre os cotidianos escolares no diálogo com estudantes de uma escola pública da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Essa escola recebe aproximadamente 600 estudantes da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, divididos em dois turnos. Desses, participaram da pesquisa fundamentada nos estudos com os cotidianos⁵, três turmas com 60 jovens no total. A escolha das turmas foi realizada pela gestão da escola, buscando contemplar grupos que, segundo falas frequentes de professores em reuniões pedagógicas, não apresentavam interesse pela experiência escolar.

Os jovens foram convidados a produzirem sons e imagens digitais sobre como compreendiam a liberdade na escola, em encontros semanais com duração aproximada de 6 meses para cada turma⁶. Usando uma máquina fotográfica, um *tablet* e um gravador de som, o grupo de estudantes circulou pela escola se perguntando o que era ser livre naquele espaço. No total, foram produzidas duzentas imagens e sons, sendo vinte selecionadas pelos próprios estudantes participantes do projeto, para a produção de uma exposição na entrada da escola. A escolha ocorreu em uma roda de conversa sobre quais as fotos mais expressivas da liberdade na escola. Das imagens selecionadas, trazemos cinco (Imagem 1; Imagem 2; Imagem 3; Imagem 4; Imagem 5) para apresentar neste texto, por serem as imagens que, nesta roda de conversa, mais provocaram debates entre os docentes e discentes dessa escola. Como será apresentada mais adiante, a escolha das imagens está atrelada às conversas provocadas por elas.

Após cada rodada de produção de imagens, a equipe da pesquisa – composta por Nivea Andrade (coordenadora), Marianna Burlamarqui e Jéssica Teixeira⁷ – promoveu, entre os estudantes, exposições e rodas de conversa sobre o que foi produzido. Buscou-se fazer da conversa uma metodologia de troca que subvertesse a relação pesquisador/objeto de pesquisa, fazendo da experiência dialógica um *espaçotempo* de reflexão sobre as práticas cotidianas escolares e sua dimensão política, mantendo assim a proposta das igualdades de inteligências como nos convida Jacotot (1829).

Importa ressaltar que, ao contrário de conceitos fixos e delimitados, nos preocupava nesta pesquisa, compreender os processos de significação, por reconhecermos que ao significarem a liberdade, docentes, discentes e toda a comunidade escolar disputam e compartilham demandas políticas e sociais que faziam e fazem do processo de significação uma permanente reinvenção da própria escola. Também não desejávamos encontrar a intenção daquele que fotografava. Buscamos ao contrário, conversar com as imagens, fazendo destas, personagens conceituais como nos propõe Nilda Alves ao ressignificar o conceito de Deleuze.

Para Alves, usar as imagens como personagens conceituais permite compreendê-las como “[...] aqueles elementos sem os quais não seria possível pensar e, cuja presença nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos é, então, necessária para que se criem argumentos e se dê a compreensão necessária do que é pensado” (Alves, 2010, p. 188). A imagem para nós, portanto, é um provocador de conversas, narrativas e, por consequência, de conhecimentos.

Nesse sentido, pretendemos encontrar nas imagens, um mote para conversas sobre escolas, buscando seguir a proposta de Roland Barthes, ao ressaltar dois movimentos que configuram uma relação entre o *spectator* (aquele que observa), o *operator* (aquele que fotografa) e a fotografia⁸. O primeiro movimento é o campo da observação que percebe a fotografia a partir das redes de conhecimentos daquele que a observa e daquele que fotografa. Esse movimento, portanto, configura o conjunto de filtros ideológicos e sociológicos como conhecimentos e suas experiências culturais. Para Barthes (1984, p. 45), “[...] desse campo são feitas milhares de fotos, e por essas fotos posso, certamente, ter uma espécie de interesse geral, às vezes emocionado, mas cuja emoção passa pelo revezamento judicioso de uma cultura moral e política”. A este movimento que aplica à fotografia um conhecimento, Barthes chamou de *studium*. O próprio autor nos explica:

[...] reconhecer o *studium* é fatalmente encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discutí-las em mim mesmo, pois a cultura (com que tem a ver o *studium*) é um contrato feito entre os criadores e os consumidores. O *studium* é uma espécie de educação (saber e polidez) que me permite encontrar o *Operator*, viver os intentos que fundam e anima suas práticas, mas vivê-las de certo modo ao contrário, segundo meu querer de *Spectator* (Barthes, 2012, p. 48).

Já o segundo movimento da observação, aquele para o qual Barthes dedicou boa parte de sua análise, trata-se de um movimento contrário. Diz ele: *dessa vez, não sou eu que vou buscá-lo (como invisto com minha consciência soberana o campo do Studium), é ele que parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar.*

Trata-se do movimento de observação que parte de um detalhe da foto, chamando atenção do *Spectator*, e mais do que isso, arrebatando o observador. Para esse campo, Barthes escolheu a palavra latina *Punctum*, por designar uma ferida de instrumento pontudo, remetendo igualmente à ideia dos pontos que, agrupados, formam a fotografia.

[...] a esse segundo elemento que vem contrariar o *Studium* chamarei de *Punctum*; pois *Punctum* é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte – e também lance de dados. O *Punctum* de uma foto é esse caso o que, nela, me punge, mas também me mortifica, me fere (Barthes, 1984, p. 46).

Aproximando-nos mais desse segundo elemento de Barthes, buscando encontrar possíveis significações para as escolas, nas imagens produzidas pelos estudantes, nos perguntamos quais os elementos que nos pungem (docentes, discentes e pesquisadores) e nos autorizam a refletir sobre as experiências escolares. Nessa lógica, as imagens são acompanhadas das conversas e narrativas dos praticantes ao tecerem significações de uma escola que vai muito além do sentido explicador, encontrando nas práticas cotidianas, uma constante busca pela emancipação através de táticas⁹ que não necessariamente se pretendem subversivas ou revolucionárias. Buscam, no entanto, produzir liberdade.

Por vezes, encontramos nas imagens dos estudantes certo convite a pensar uma liberdade burguesa nas escolas, individualista, alimentada por desejos de consumo e propriedade. Por outras vezes, as imagens dos jovens estudantes fotógrafos nos autorizaram a pensar em liberdade na escola como emancipação, como um projeto constante, uma utopia, permanentemente tecida em um projeto coletivo na ação de cada um. Esses projetos de liberdade se misturavam e produziam tantas outras significações sempre em processo, nunca fixas ou pré-determinadas.

Ser Livre na Escola entre Imagens

Imagem 1 – Sala Vazia de Gente



Fonte: Acervo Laboratório Ensino de História (UFF).

No primeiro dia do laboratório de produção de imagens na escola, após apresentar o projeto, perguntamos aos estudantes o que tinham achado da proposta. De imediato, o jovem rapaz nos respondeu que achou *um pouco sem graça*. Insistimos que ele deveria experimentar, e lhe entregamos o *tablet* para fotografar. Ao ligar o *tablet*, a lente da câmera estava invertida para quem tira a fotografia. O jovem viu a sua própria imagem e sorrindo, tirou uma *selfie*¹⁰, decidindo participar do projeto. Levantou para fotografar a escola, seguindo o desafio de fotografar o que era ser livre naquele *espaçotempo*.

Gonçalves e Head (2009) defendem que vivemos na atualidade um *devoir imagético*, um momento no qual, as imagens ganham significa-

ções de autorrepresentação, quando não há mais separação entre aqueles que fotografam e os que são fotografados. Há, portanto, um rompimento da hierarquia entre aquele que representa e o que é representado. Vivemos um momento em que o representado quer se fazer representar, assumindo o controle da máquina e do seu processo de significação.

O jovem estudante tomou o controle da máquina e, produzindo uma imagem de si, assume o protagonismo na significação da escola. A segunda imagem que fez foi a de uma sala de aula vazia (Imagem 1). Levou as fotos para os colegas que, na roda de conversa, reclamaram: *o que tem de escola livre nisso?* – O jovem rapidamente respondeu: *a sala de aula está livre de gente, livre de aluno.*

A significação de liberdade que está em jogo aqui pode ser compreendida como significação da ausência. Estar livre é estar sem. Aula sem aluno, aluno sem aula. Existiria um sem outro? Essa imagem não seria um paradoxo? É possível a existência de uma aula sem aluno? Seguindo a proposta de Rancière, seria esse o desafio. A escola proposta pelo jovem fotógrafo não precisa desta concepção de estudante como um ser que precisa ser alimentado¹¹. E a sala das mesas e cadeiras ordenadas em fileiras duplas está livre de gente, pois, embora a sala de aula seja reconhecida hegemonicamente como o *locus* por excelência da escola, essa gente habita outros *espaçostempos*, tecendo outros sentidos para as escolas.

Imagem 2 – Expandindo os Espaços



Fonte: Acervo Laboratório Ensino de História (UFF).

Ainda que ordenem as mesas e cadeiras de maneira simétrica, nossos jovens estudantes sempre nos ensinam que por diversas vezes essas ordenações buscam enquadrar, oprimir, homogeneizar a vida da-

queles que buscam viver as suas diferenças. Por isso, sempre nos permitem conviver com uma mesa que insiste em não seguir a ordem, atravessando a sala, enviesando a ordem estabelecida.

Estes estudantes ocupam muitos outros espaços para além da sala de aula, espaços por vezes, inimagináveis para a grande parte dos docentes. Interditos que são permanentemente e ludicamente visitados. E quando perguntados sobre a razão destes percursos aéreos, os jovens respondem: *brincamos de pique-pega na árvore*.

Imagem 3 – Brincando de Pique



Fonte: Acervo Laboratório Ensino de História (UFF).

Não se trata de uma fuga da escola. Eles bem sabem como fugir e usariam mil maneiras se desejassem. Estão, porém, ampliando os *espaçotempos* das escolas, nos ensinando que sala vazia de gente não significa escola vazia de vida. Desafiam os limites do que muitos chamam de fora da escola, mostram-nos que embora repletas de muros e grades, justificadas por um anseio de proteção e controle, as escolas vivenciam o que os estudiosos dos cotidianos chamam de *dentrofora*, pois, manifestações culturais, econômicas e políticas supostamente alheias ou exteriores às escolas, atravessam permanentemente esses muros.

E o que se *aprendeensina* nesses *espaçotempos* desafiadores? Em primeiro lugar, se *aprendeensina* que os *espaçotempos* não comportam o pleno controle do corpo. O professor não está em pé, em frente ou acima do aluno que o observa sentado, como seria em muitas salas de aula. Nesta imagem (Imagem 3), o estudante observa o mundo de outra perspectiva, do alto da escola e por vezes, de cabeça para baixo. As conversas desenvolvidas nesta posição seriam conversas marcadas pelo rompimento da geografia *tradicional* da sala de aula. Sendo mestres ex-

plicadores, conseguiríamos conversar nesse *espaçotempo* tão comum para os jovens desta escola? Sabemos desenvolver conversações sem estarmos no centro do processo, como explicadores ou mediadores?

Outro *aprendizadoensino* presente nesta prática de escalar muros está na compreensão de que muros podem e devem ser ultrapassados. O que diria a população de Berlim em 1989 sobre a derrubada de muros? O que hoje pensam os mexicanos, os palestinos ou os moradores das favelas próximas a condomínios na zona sul e oeste da cidade do Rio de Janeiro sobre os muros que os segregam? Nossos jovens fotógrafos da escola nos estimulam a pensar sobre as táticas que subvertem as significações destes muros e nos convidam a ultrapassá-los. Estamos preparados para tal? Ou pensamos os muros como nossa proteção?

Em um terceiro movimento desse projeto (o primeiro era a produção de imagem; o segundo, a roda de conversa), os jovens fotógrafos circularam pela escola com as fotografias dos colegas pendurados nos muros e grades, convidando outros discentes e docentes a comentarem, apresentando suas análises, em um exercício de conversa sobre a escola, tendo a imagem como mote. Nesta experiência, uma reação comum dos docentes que analisaram essas fotos na escola foi temer pela queda dos meninos. Reação de proteção, de medo do outro ser ferido, atingido. Medo que produz o desejo de separar o dentro e o fora da escola para controlar os espaços internos, antevendo todos os passos dos jovens. Medo da perda de controle.

Sobre os nossos medos tão comuns nas escolas, Silvio Gallo cita o filme *A Vila (The Village, 2004)*¹² de Night Shyamalan para indagar-nos

[...] em que medida não fazemos de nossas escolas, de nossas salas de aula, espaços fechados, como essa vila de Shyamalan, tentando impedir que as crianças e jovens experimentem o mundo, com medo do terror e da violência? Em que medida não é o nosso próprio medo que é transformado no medo de todos garantindo coesão de nossa vida em comum, para além de qualquer possibilidade de assumir os riscos, de ir além, de superar-se e deparar-se com o novo? (Gallo, 2009, p. 20).

Mais adiante em seu texto, o autor ainda nos indaga: “Em que medida não desejamos a repressão, não reprimimos o desejo do novo, a curiosidade pelo diferente, em nome do amor e proteção?” (Gallo, 2009, p. 27). Observar as imagens dos nossos jovens fotógrafos – e observar aqui significa olhar por diversas vezes, se perguntando sobre o que nos punge – nos possibilita aceitar as provocações de Silvio Gallo com outras indagações: em que medida este medo que protege, ao mesmo tempo que oprime, não é desafiado cotidianamente? Quantas são as vezes que nossos jovens estudantes encontram percursos diferenciados para burlar os interditos? Quantas são as vezes que os jovens nos provocam a pensar que aquilo que buscamos distanciar da escola (a chamada violência, a sexualidade, o discurso ideológico e religioso entre outros) se faz sempre presente?

Se há medo e/ou opressão, a vida que pulsa e caracteriza os cotidianos escolares produz táticas que não se subordinam completamente ao poder. Táticas que se configuram como o maior interesse dos estudos com os cotidianos (Certeau, 1994).

O medo ergue muros e grades na escola. Grades na entrada, grades nas salas de aula, grades nos equipamentos, justificadas pelo medo do roubo, da invasão do estranho ou da fuga.

Imagem 4 – Sem Título



Fonte: Acervo Laboratório Ensino de História (UFF).

Em várias imagens produzidas pelos estudantes que participaram do projeto, as grades aparecem. Uma fotografia da fechadura, um estudante escalando a grade, outros dois abrindo a grade da porta. Sobre a Imagem 4, o jovem fotógrafo explicou: *liberdade aqui é de quem está fotografando*.

A escola que produz a liberdade criativa do fotógrafo é a mesma que cerceia a liberdade do estudante por trás das grades. Por outro lado, sabemos que a grade é considerada para muitos, uma das poucas formas de proteção contra roubos, furtos e entradas de pessoas não autorizadas. Portanto, como superar esta contradição do muro que segrega, cerceia a liberdade e protege?

A imagem do menino atrás das grades incomodou a muitos docentes, discentes e outros trabalhadores da escola. Incomodou especialmente porque a grade sempre esteve naquele lugar, mas era considerada por muitos um elemento quase que naturalizado, necessário, enquanto que para outros era uma violência. Sobre esse tema, gostaríamos de nos ater a uma história sobre as grades daquela escola, e optamos por escrever na primeira pessoa do singular, já que embora a pesquisa seja um projeto coletivo, a história que contaremos aconteceu com uma das autoras deste texto, quando ainda era professora da escola básica.

Era o meu primeiro dia de aula, e havia me surpreendido com tantas grades na escola, separando corredores, protegendo um andar do outro, nas portas de cada sala de aula. Um grupo de estudantes que também estava recém-chegado me interpelou: *não somos bichos para vivermos em jaulas!* Prontamente, concordei, e abri o cadeado para termos nossa primeira aula. Ao me virar para escrever meu nome no quadro, dois estudantes desapareceram. Achei estranho. Poderia ter contado errado. Continuei falando e me virei novamente para escrever mais algumas palavras. E mais alguns estudantes desapareciam como se houvesse uma mágica. A cada virada, eles fugiam. Percebi que não bastava abrir cadeados ou desfazer as grades. Era preciso produzir novas relações, mais emancipatórias, menos opressoras, com mais protagonismo e menos proteção para que pudéssemos romper de fato com as grades.

E agora, pesquisadora na mesma escola, me encontrava novamente diante das grades através das imagens dos estudantes. Como romper com estas? Por um tempo, nós praticantes daquele projeto de pesquisa, debatemos sobre a importância de um projeto que fosse de fato um projeto de extensão da universidade na escola, superando a hierarquia entre um saber produzido pela universidade que se pretende superior e o saber docente na escola básica que, por sua vez, se pretende superior ao saber discente. A grade nos empurrava para este questionamento, enquanto os jovens estudantes nos motivavam à ação (Andrade, 2012).

Continuaram levando as imagens para outros docentes e discentes da escola analisarem. Essas imagens acabaram gerando incômodos, motivando a equipe da pesquisa a organizar uma exposição com as imagens para transformarem a grade em uma pequena galeria de arte.

O que nos importa neste momento é a compreensão de que as transformações produzidas nas escolas são fruto das conversações entre docentes, discentes e toda a comunidade escolar através de uma relação que busca a horizontalidade, ao contrário de propostas vindas de cima (seja o *de cima* visto como a Secretaria de Educação ou visto como a Universidade) para baixo. Ao se resignificar, repensando as suas grades pelas imagens estudantis, essa escola foi além de uma pedagogia explicadora, encontrando nas imagens e nas conversas sobre elas, espaços de disputa política e produção democrática. As grades nos incomodavam, enquanto nosso(a)s jovens fotógrafo(a)s nos convidavam a pensar em outras paisagens que visavam proteger, separar e controlar espaços, sempre acompanhadas de maneiras cotidianas de burla, táticas que atravessavam a ordem pré-estabelecida.

Em uma das imagens produzidas pelo(a)s estudantes, uma menina dançava no corredor. Na sua mão direita, o telefone celular possivelmente tocava uma canção. Além dessa, outras imagens produzidas apresentavam o telefone celular sempre acompanhado de fones de ouvido, o que nos remete à Lei 4734/2008 (Rio de Janeiro, 2008) que proíbe o uso do telefone celular em escolas cariocas (Rio de Janeiro, 2008). A justificativa da lei recai sobre a ideia de que o telefone usado pelos estudantes concorreria com a atenção ao professor. Ouvindo música, navegando na internet ou inventando outros usos para esse aparelho, os estudantes teriam a sua *atenção desviada* para outros temas que não o tema da aula.

Na roda de conversa, analisamos a presença dos fones de ouvido. Um dos estudantes, observando a aparição, diversas vezes, desse artefato nas fotografias, explicou que o fone trazia música para essas imagens: *E música faz as pessoas pensarem, viajarem*. Complementando a fala do colega, outra estudante explicou: *a música faz o pensamento fluir*.

O processo de significação da liberdade passava aqui por uma compreensão do pensamento como livre, o que nos motivou a problematizar ainda mais as conversações. Perguntamos aos estudantes daquela turma: *A escola permite que você tenha pensamentos livres?* Os alunos se dividiram. Uns disseram que sim e outros que não, mas todos falando ao mesmo tempo. Para ser ouvida, uma menina falou mais alto: *Permite!* – enquanto outro colega explicava: *a escola faz você pensar nos estudos e os estudos fazem você conseguir um trabalho, ser alguém no futuro*.

A frase desse menino cortou o fluxo da nossa conversa, atravessando o burburinho da sala de aula, calando as nossas análises: pensar nos estudos para ser alguém no futuro... Naquele mesmo dia, outra turma ao falar da escola, seguiu o raciocínio contrário usando os mesmos argumentos. Disseram que ninguém é livre na escola, mas escola serve para *libertar no futuro* e formar *um bom trabalhador*, ou seja, gente *que sabe cumprir as tarefas*.

O que seria ser alguém no futuro então? Aqueles meninos estavam abrindo mão de experiências do presente para *ser alguém* no futuro? Já não seriam alguém no presente? Qual futuro lhes aguardava? Ser um bom trabalhador, obediente, cumpridor das tarefas, dócil e servil diante da opressão?

Contra este projeto de escola que sacrifica o presente por uma garantia de sucesso no futuro, Aline Monteiro e Alexandre Mendonça nos desafiam a “[...] fazer do tempo escolar um tempo que tenha valor em si e não como promessa de futuro. Um tempo de experiências individuais em coletivos, em grupos e não apenas experiências de grupo, para o grupo” (Monteiro; Mendonça, 2013, p. 80).

Na roda de conversa, continuamos a provocar questionamentos: *mas na hora de estudar, você consegue ser livre? Você diz que o estudo vai te libertar pro futuro, não é isso? Mas na hora de estudar...* – a frase foi completada por outro estudante que falava mais alto, quase gritando, gesticulando: *Na hora de estudar, você não pode ser livre não! Você não pode fazer o que você quer! Você tem que pensar naquilo que o professor quer que você pense!* Talvez o jovem estudante tenha neste momento se aproximado do pensamento de Marx e Engels (Sim! Isso é possível!) ao constatar que “[...] a libertação é um ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas” (Marx; Engels, 1984, p. 25).

Do lado de fora da sala, o apito do professor da Educação Física dialogava com os gritos dos estudantes jogando futebol. E na nossa sala, o debate sobre liberdade na escola continuava permeado por tantos outros sons. Muitos defendiam que na escola, não era possível ser

livre nem em pensamento. Era preciso pensar naquilo que o professor mandava pensar. Do outro lado da sala, um menino considerado *muito levado e incorrigível* por muitos professores, nos chamou em um canto e disse baixinho com um sorriso no canto da boca: *Eu sou livre na escola, sim. Ah! Eu sou...*

Eram muitos sons acontecendo ao mesmo tempo fazendo daquela escola uma paisagem sonora de complexa polifonia. Esses sons que rompiam as imagens, nos incomodavam e punham, davam pistas do que seria livre na escola, encaminhando a nossa pesquisa para algumas considerações que não pretendiam uma conclusão ou resposta final sobre as questões de liberdade na escola, mas que levantavam pistas para aquilo que consideramos um grande aprendizado deste projeto.

E o Som? Buscando Ouvir as Considerações Finais

Em muitas escolas, o silêncio matutino é silêncio ansioso, silêncio que conta no relógio os minutos que faltam para o dia começar. De repente, um barulho oco rompe a angústia, sinalizando que alguém está batendo no portão. Chegam os primeiros funcionários. Algumas poucas conversas, som atravessado pelo cheiro do café. E vozes lá fora se multiplicando lentamente. No interior das salas, permanece o silêncio espectador. Apenas alguns sons de cadeiras arrastadas para um lado e para o outro, respondendo o dançar das vassouras. E há quem diga que escola é só docente e discente, equivocadamente negligenciando que a escola começa com o som da vassoura e com o cheiro da merenda nos seus primeiros temperos e cozimentos¹³.

Um som estridente invade e preenche todos os *espaçotempos* da escola. Som que muito lembra uma sirene de fábrica ou presídio. Um colega professor nos contou recentemente que, ao ouvir a sirene de sua escola, um estudante galhofeiro batia palmas e gritava para os colegas: *Acabou o banho de sol, hora de voltar para as celas...*

A sirene, ou o sinal, como é chamado, marca o tempo desta e de tantas outras escolas: tempo da entrada dos estudantes, da mudança de professor e da disciplina na grade de horário, tempo da hora do recreio ou da saída da escola. Neste entrelaçado do som com o tempo, percebemos o tempo capitalista sendo forjado na vida dos nossos estudantes. O imperativo da máquina determina a hora de acordar, aprender, comer, ouvir, falar, brincar, pouco atento às demandas do corpo e aos acordos coletivos.

Murray Schafer lembra-nos que a língua inglesa usa a mesma palavra – *siren* – para sereia ou sirene. “Na mitologia grega, as sereias eram ninfas que destruíam os que passavam ao longo de sua ilha por meio de seu canto ao mesmo tempo penetrante e doce como mel. A sereias, assim, significam perigo mortal para o homem, e esse perigo é propagado pelo seu canto” (Schafer, 2011, p. 251). Já as sirenes da escola, embora não indiquem o perigo mortal, buscam penetrar em todos os espaços, ocupando também o controle do tempo.

Para Schafer, a sirene da fábrica substituiu o som das cornetas e dos sinos da Igreja, que eram os ruídos sagrados que tentavam controlar os cotidianos europeus antes da revolução industrial. O autor lembra como

[...] os ruídos fortes evocavam o temor e o respeito nos primeiros tempos, e como eles pareciam ser a expressão do poder divino. Observamos também, como esse poder foi transferido dos sons naturais (trovão, vulcões, tempestades) para os dos sinos da Igreja e do órgão de tubo. Chamei esse som de Ruído Sagrado para distingui-lo de outro tipo de ruído (com letra minúscula) que implica danos e requer legislação sobre a sua diminuição. Esse ruído sempre foi, basicamente, a turbulenta voz humana. Durante a Revolução Industrial, o Ruído Sagrado passou para o mundo profano. Então os industriais detinham o poder e tinham permissão para fazer o Ruído por meio das máquinas a vapor e dos jatos de vapor das fornalhas, do mesmo modo que, anteriormente, os monges tinham sido livres para fazer o Ruído com o sino da igreja, ou J.S. Bach para registrar seus prelúdios no órgão (Schafer, 2011, p. 113-114).

Schafer ressalta que *ter o Ruído Sagrado* não significa simplesmente *fazer o ruído mais forte*. Ter o ruído sagrado é ao contrário, “[...] uma questão de ter autoridade para poder fazê-lo sem censura” (Schafer, 2011, p. 114).

A primeira legislação a respeito do abatimento do ruído era seletiva e qualitativa, em contraste com a da era moderna, que começou a fixar limites quantitativos em decibéis para todos os sons. Enquanto a maior parte da legislação do passado era diretamente contra a voz humana (ou antes, contra as vozes mais grosseiras das classes mais baixas), nenhuma parte da legislação europeia jamais foi dirigida contra o sino da Igreja, de longe o mais forte dos sons – se for medido objetivamente – nem contra a igualmente forte máquina que enchia de música as abóbodas internas das igrejas, mantendo a instituição, autoritariamente como o centro da vida comunitária – até a sua substituição definitiva pela a fábrica industrializada (Schafer, 2011, p. 104).

Em muitas escolas da atualidade, ainda encontramos o controle do som da voz humana. A busca do silêncio, a atenção voltada para um único som, a voz do mestre explicador intercalada com a voz da sirene que tenta segmentar os cotidianos. O som da fábrica, sendo reproduzido sob a forma de sirene pode corroborar a compreensão do menino que nos explicou que a escola servia para formar um bom trabalhador, embora tenhamos muitas outras significações, tais como a de uma estudante que nos apresentou a sirene como o som que marca a liberdade na escola, por ser o som que marca a hora do recreio e a hora da saída. Importa, entretanto, pensarmos quais os sons permitidos e interditos nas escolas. E os nossos estudantes nos dão pistas.

Imagem 5 – A Conversa



Fonte: Acervo Laboratório Ensino de História (UFF).

Foram várias as imagens que encenam conversas na escadaria e no corredor (como, por exemplo, a Imagem 5), imagens de estudantes dançando e gritando. Todas fotografadas como imagens de liberdade na escola. Enquanto compreendemos por diversas vezes as escolas como *espaçostempos* onde o silêncio deve imperar para que se ouça a voz do professor, o elemento que mais subverte esta lógica de poder é o som. A escola é repleta de ruídos, barulhos por todas as partes, descentralizando as atenções, permitindo que os estudantes não pensem apenas no roteiro de pensamento proposto pelo professor¹⁴. Os ruídos dos fones de ouvido, dos gritos no pátio, das conversas de corredor permitem aos estudantes produzirem os seus próprios percursos de pensamento, desafiando a lógica de um mestre explicador. O som da escola pouco se submete ao controle, atravessa as salas, ecoa nos corredores, corre pelas quadras e pátios, desafiando a própria autoridade docente que exige a centralização da atenção (o pensar o que o professor quer que pense, como nos explicou o estudante na roda de conversa).

Muitos professores, buscando controlar o som que subverte, sacrificam suas pregas vocais, falando cada vez mais alto. Embora tomando as medidas necessárias como o consumo de água durante as aulas e comendo maçãs (que muito além de ser considerado um antigo presente para os professores, é um adstringente para as pregas vocais)¹⁵, os professores aumentam cada vez mais o volume da voz em níveis que o seu aparelho fonador não suporta. Cresce cada vez mais o número de professores que sofrem com D.V.R.T., sigla para Distúrbio de Voz Relacionado ao Trabalho (Biserra et al., 2014). Diante desse quadro, encontramos-nos em um impasse entre o silêncio que centraliza a atenção, protegendo a saúde docente, e o som que desafia o controle das

vozes juvenis, evidenciando a luta incessante pela livre criação de ideias e práticas.

Analizando esse impasse com a perspectiva dos estudos com os cotidianos escolares, precisamos romper com um olhar que enxerga um como opressor e outro como vítima, seja o opressor o papel do docente ou do discente. Embora, reconheçamos a permanente luta pelo poder, as diferenças de classe e todas as demais condições econômico-sociais que informam essas relações, concordamos com a proposta de Alves (2008, p. 96) ao defender que

[...] para a escola, os estudos dos cotidianos vêm indicando a necessidade da crítica radical à organização dominante: internamente, tanto quanto à estrutura de poder, quanto ao fazer pedagógico, como quanto à sua estruturação curricular; externamente, quanto aos limites e relações de poder existentes na sociedade, quanto às relações da educação com a sociedade (o mundo do trabalho, os movimentos sociais, etc.), na busca da identificação/ caracterização/análise crítica/proposição dos conhecimentos da prática, nas suas múltiplas criações teóricas (racionais, imaginárias, artísticas etc.).

Nesse sentido, voltamos a observar a última imagem produzida pelos estudantes. A imagem dos jovens sentados na escada da escola (Imagem 5). Muito mais do que a escada ou mais do que os dois jovens, o que nos pune nessa imagem é o ato de conversar.

No mesmo degrau da escada, os jovens nos indicam que a conversa pressupõe um movimento horizontal. Não se trata necessariamente de um consenso, nem da busca por uma igualdade que se oponha à diferença, pois, sabemos que as diferenças enriquecem as nossas conversas.

Carlos Skliar, em um texto-homenagem a Rancière e a Jacotot, resalta que

[...] na interpretação de Rancière, é claro que Jacotot tinha em mente outra coisa que a diferença; tratava-se da lição da igualdade, de experiência em comum, o pensar na igualdade para ser iguais. Porém, procurando desse jeito a igualdade, o que Jacotot encontrou foi a sua invenção da alteridade (Skliar, 2003, p. 238).

Na conversa proposta pelas imagens dos jovens fotógrafos da escola, o que nos pune é a alteridade. Alteridade que compreende a igualdade como oposição à desigualdade. Igualdade que Rancière nos lembra ser o ponto de partida da relação. Trata-se da conversa que aproxima tanto os estudantes quanto estes e seus mestres. Estes últimos, negando o suposto papel de mestre explicador.

Docentes e discentes, a partir de suas diferentes redes de conhecimentos (redes tecidas na formação acadêmica, sindical, religiosa, familiar, cultural entre tantas outras com experiências tão ricas e variadas), encontram na conversa o aprendizado cotidiano do saber ouvir o outro, a alteridade da escuta.

Na conversa, *aprendemos ensinamos* ao mesmo tempo, expondo as nossas redes. O que já estudamos, o que ouvimos, os filmes que já vimos, os sons que escutamos. E nos deixamos ouvir o outro em sua inteligência, diferente da nossa, mas no mesmo grau de igualdade.

A conversa assume o som como *espaçotempo* de conquista permanente da liberdade⁶. Liberdade essa compreendida não como um elemento natural, mas como permanente conquista, como processo que se desenvolve na medida em que a compreendemos como emancipação produzida *na e pela* coletividade.

Se pudermos sintetizar o que aprendemos com os jovens fotógrafos participantes desta pesquisa, foi o reconhecimento do som da escola como *espaçotempo* de permanente luta pela liberdade, como *espaçotempo* de permanente subversão do poder. E mergulhados na escuta dos cotidianos desses jovens, aprendemos a conversa como exercício político e pedagógico para a significação de uma escola que, rompendo com a ideia de um sistema explicador, reconheça a sua maior significação: o *espaçotempo* do encontro.

Aprovado em 26 de abril de 2016
Recebido em 18 de dezembro de 2016

Notas

- 1 Neste texto, usamos as expressões *aprender ensinar* e *dentrofora* de forma aglutinada para enfatizar o quanto compõem a mesma ação, buscando romper com a dicotomia que separa os processos de aprender e ensinar e as dimensões internas e externas da escola.
- 2 Esta citação foi retirada do Prefácio à edição brasileira (2013).
- 3 'A chamada tese sociológica apoiava-se nos trabalhos de Bourdieu e Passeron, isto é, na evidência das desigualdades sociais ocultas nas formas aparentemente neutras da transmissão escolar do saber. Ela propunha tornar a escola mais igual, tirando-a da fortaleza em que havia se refugiado para se proteger da sociedade: mudando as formas da sociedade escolar e adaptando o conteúdo do ensino oferecido aos alunos mais carentes de herança cultural. A chamada tese republicana defendia o oposto: aproximar a escola da sociedade era torna-la mais homogênea com a desigualdade social. A escola trabalhava pela igualdade na estrita medida em que, abrigada pelos muros que a separavam da sociedade, podia-se dedicar à tarefa que lhe era própria: distribuir igualmente a todos, sem considerar origem ou destinação social, o universal dos saberes, utilizando para esse fim de igualdade a forma da relação necessariamente desigual entre o que sabe e o que aprende' (Rancière, 2014, p. 36-37).
- 4 Livre tradução das autoras.
- 5 Dialogando especialmente com a obra de Michel de Certeau, os estudos nos/dos/com os cotidianos no Brasil buscam analisar a rede de produção de conhecimentos e de processos de significação da vida e do mundo que ocorrem na vida cotidiana. Ver Alves e Garcia (1999).
- 6 A pesquisa recebeu autorização do órgão responsável pela administração da escola, do Comitê de Ética da UFF e dos responsáveis pelos estudantes para apresentação das fotos para fins de pesquisa.

- 7 Respectivamente bolsistas de Iniciação Científica pela FAPERJ e de docência pela UFF, a quem agradecemos a coautoria deste projeto.
- 8 Embora a fotografia seja compreendida como uma arte de reproduzir imagens sobre uma superfície fotossensível (como um filme), usaremos aqui o termo fotografia para as imagens produzidas digitalmente.
- 9 Michel de Certeau usa o termo *tática* para nomear as ações de pessoas que não detém o poder. São ações realizadas para enfrentar as circunstâncias, sem a possibilidade de um pensamento estratégico, sem uma visão ampla dessas circunstâncias e sem um espaço próprio de ação que só é permitido aos que têm o poder hegemônico sobre este espaço. Definida como a *arte do fraco*, as *táticas* formam a arte de quem '[...] tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em situações' (Certeau, 1994, p. 46-47).
- 10 Palavra usada atualmente para designar o autorretrato (self-portrait).
- 11 A palavra aluno tem origem no latim *alūmnus*, que segundo o dicionário latino-português, organizado por Ernesto Faria (1962), tem o significado de: 1) Criança de peito; e no sentido figurado: 2) Pupilo, discípulo.
- 12 Do original *The Village*, o filme *A vila*, de 2004, narra a história de uma comunidade tranquila que vive isolada do mundo supostamente durante o século XIX.
- 13 Talvez por este motivo, duas das imagens produzidas pelos estudantes apresentavam as vassouras e latas de lixo da escola. Importa acrescentar a esta nota, o fato de que estas imagens foram produzidas justamente no dia em que os funcionários da limpeza que trabalhavam naquele espaço por mais de 10 anos estavam se despedindo da escola por conta do fim do contrato da empresa com a secretaria de educação.
- 14 Schafer também nos lembra que, para a língua inglesa, ruído significa som indesejado, não musical, som forte e distúrbio. *Bruit* em francês mantém também o mesmo significado, mas pode ter a conotação de um som prazeroso (Schafer, 2011, p. 251). Acrescentamos também que, em português, ruído significa tanto um som inarmônico, quanto um boato, uma notícia de fama, tendo origem na palavra latina *rugitum*, se referindo ao som de animais como o leão. Ver: Michaelis (2016).
- 15 Sobre o cuidado com a voz docente, ver: Como..., (2010, online).
- 16 Uso a expressão *espaçotempo* para designar o som, evidenciando a sua propagação pelo ar, pela água e por outros espaços materiais, se caracterizando pelo tempo que confere o ritmo da fala, da música e de tantos outros sons.

Referências

- ALVES, Nilda. Tecer Conhecimento em Rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O Sentido da Escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. P. 91-99.
- ALVES, Nilda. Dois Fotógrafos e Imagens de Crianças e seus Professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaçotempos de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et Alii, 2010. P. 185-206.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

- ANDRADE, Nivea. Entrevista. Niterói, 2012.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- BISERRA, Mariana; GIANINNI, Susana; PAPARELLI, Renata; FERREIRA, Leslie. Voz e Trabalho: estudo dos condicionantes das mudanças a partir do discurso de docentes. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 966-978, jul./set. 2014.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano I**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COMO cuidar da sua voz. Colégio Estadual do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.cep.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=103>>. Acesso em: 02 mar. 2016.
- FARIAS, Ernesto. **Dicionário Escolar Latino Português**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1962.
- GALLO, Silvio. A Via: microfascismo, fundamentalismo e educação. In: GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo José da (Org.). **Fundamentalismo e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 17-35.
- GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott (Org.). **Devires Imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- JACOTOT, Joseph. **Enseignement Universel: mathématiques**. 2.ed. Paris: De Pauw, 1829.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.
- MICHAELIS, Dicionário. Verbete: ruído. Michaelis On-line, São Paulo: Melhoramentos Ltda., 2016. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ru%C3%ADdo>>. Acesso em: 02 mar. 2016.
- MONTEIRO, Aline; MENDONÇA, Alexandre. Elementos Nietzscheanos para uma Genealogia da Violência Escolar. In: MONTEIRO, Aline; SANTI, Angela; AZEVEDO, Nyrma (Org.). **Educação, Violência e Contemporaneidade**. Niterói: UFF, 2013. P. 65-96.
- RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- RANCIÈRE, Jacques. **O Ódio à Democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal. Lei nº 4.734 de 04 de janeiro de 2008. Proíbe a Utilização de Telefone Celular e Outros em Sala de Aula. **Diário Oficial do Município**, Rio de Janeiro, 07 jan. 2008. Disponível em: <<http://cm-rio-de-janeiro.jusbrasil.com.br/legislacao/255337/lei-4734-08>>. Acesso em: 8 ago. 2016.
- SCHAFER, Raymond Murray. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- SKLIAR, Carlos. Jacotot-Rancière ou a Dissonância Inaudita de uma Pedagogia (Felizmente) Pessimista. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 229-240, abr. 2003.
- VILLAGE, The. Direção: M. Night Shyamalan. Produção: Sam Mercer, Scott Rudin e M. Night Shyamalan. Intérpretes: Bryce Dallas Howard; Joaquin Phoenix; Adrien Brody e outros. Roteiro: M. Night Shyamalan. Estados Unidos: Disney/Buena Vista, 2004. 1 DVD (120 min.). Formato 35mm.

Nivea Andrade é professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Onde também realizou o pós-doutorado. Possui mestrado em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É vice coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano (GPEMC).

E-mail: niveandrade1@gmail.com

Alessandra Nunes Caldas é professora dos anos iniciais da Rede Municipal do Rio de Janeiro, possui Doutorado e Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ/PROPEd. É integrante do grupo de pesquisa Cotidiano escolar e Currículo, da UERJ.

E-mail: nunesaldas@hotmail.com