

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA CENTENÁRIA
PISTAS PARA REPENSAR O CURRÍCULO NO COTIDIANO**

Jean Beatriz Wermelinger

Orientadora: Prof^ª. Dra. Nilda Alves

MARÇO/ 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

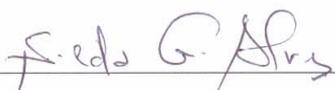
**FOTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA CENTENÁRIA
PISTAS PARA REPENSAR O CURRÍCULO NO COTIDIANO**

Jean Beatriz Wermelinger

Orientadora: Prof^a. Dra. Nilda Alves

Requisito parcial exigido para a obtenção
do título de Mestre

BANCA



Nilda Guimarães Alves – presidente (UERJ)



Maria Ciavatta (UFF)



José Gondra (UERJ)

AGRADECIMENTOS

Deixo aqui um abraço cheio de ternura e gratidão a todas as pessoas que estiveram comigo durante a trajetória do mestrado. Cada uma delas soube, ao seu modo, fazer-se presente, através da *palavração*, nos mais diferentes momentos desta etapa importante de minha vida.

À professora Nilda Alves, pela sua generosidade em aceitar-me como sua orientanda, compartilhando seus saberes e afetos e instruindo-me, de forma competente e firme, durante todo o processo de pesquisa e de escritura da minha dissertação.

À professora Maria Ciavatta e ao professor José Gondra por constituírem a minha Banca Examinadora, o que muito me honrou.

Aos professores do mestrado, com os quais pude fazer novos mergulhos teóricos, e pelas tantas marcas que imprimiram ao meu fazer cotidiano.

Aos colegas do grupo de pesquisa *Rede de Conhecimentos em Comunicação e Educação: questão de cidadania*, que tornaram especiais as manhãs de terça-feira.

Às meninas do Laboratório Educação e Imagem da UERJ, sempre tão carinhosas e prestativas.

À Lêda minha mãe muito amada, Agenor, meu pai, hoje uma saudade.

Às Irmãs dorotéias, que me acolheram em seus corações, e por terem partilhado comigo alguns dos seus mais preciosos tesouros. Especialmente, Ir. Celma e Ir. Cosmelli, oportunizando-me fazer dos sonhos, realidades.

Aos amigos e parceiros de trabalho do Colégio Nossa Senhora das Dores, pelo apoio e incentivo durante toda a minha caminhada no mestrado.

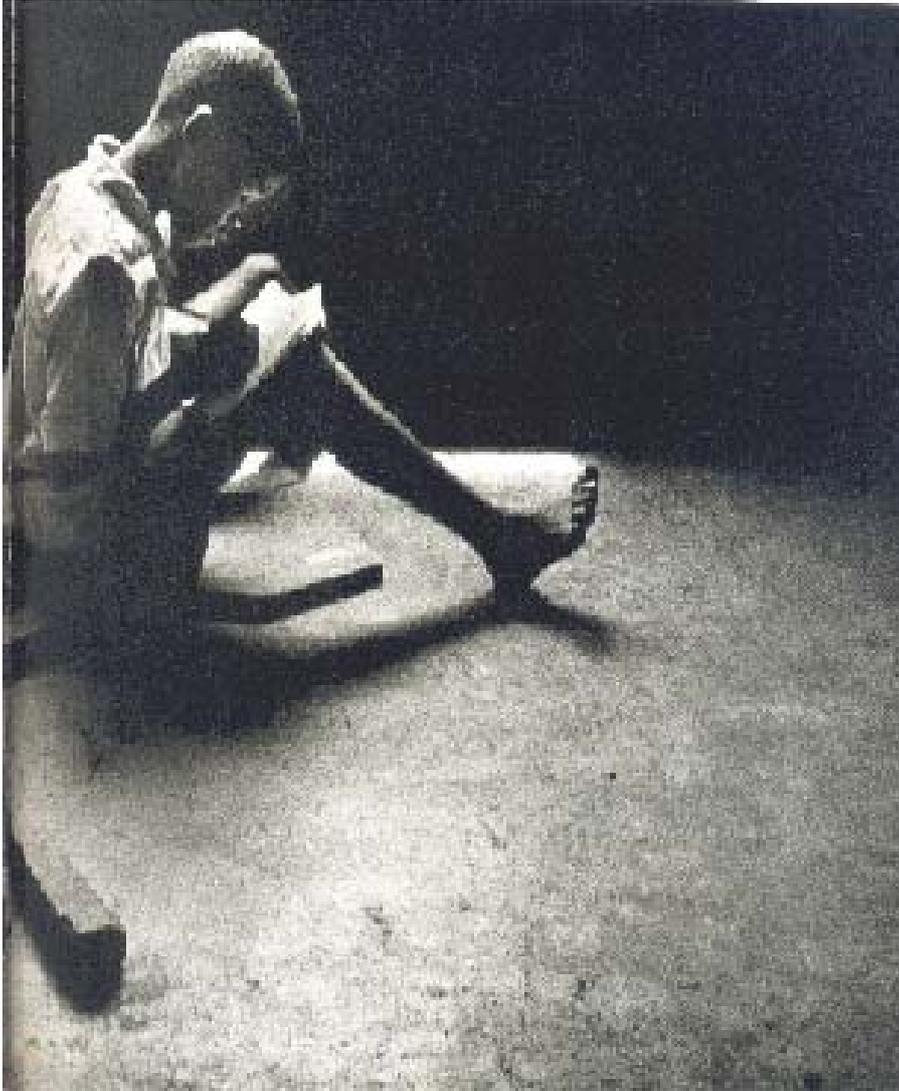
Aos meus alunos da Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia, com os quais fui partilhando os frutos de minha pesquisa.

À minha família, sempre presente e solícita aos meus apelos e com a qual sempre dividi as minhas conquistas. Aqui estão incluídos Carlos e Gabi.

Ao meu esposo e filhos amados, aos amigos queridos e, especialmente a Deus, a quem entrego cada uma das pessoas presentes neste texto, pedindo-Lhe para que as guarde e as faça felizes como faz a mim.

Estejam todos em paz com Deus, não importa como O concebam.

*Certas escolas são equipadas apenas com a
obstinação dos que desejam aprender[ensinar].*



Quênia, 1986 - escola na região do lago Turcana
Sebastião Salgado

Dedico este trabalho aos alunos e professores que, em seus diferentes cotidianos e *espaços-tempos*, lutam, bravamente, pelo direito de *aprenderensinar*.

À medida que o público se for acostumando às imagens digitalmente alteradas, à medida que essas alterações se tornarem cada vez mais visíveis e sensíveis, inclusive como nova forma estética, e que os próprios instrumentos dessas alterações estiverem ao alcance de um número cada vez maior de pessoas, inclusive para manipulação a 'nível doméstico', o mito da objetividade e da veracidade da imagem fotográfica desaparecerá da ideologia coletiva e será substituída pela idéia muito mais saudável da imagem como construção e como discurso visual.

(Arlindo Machado)

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| ÍNDICE DAS IMAGENS..... | VIII |
| RESUMO..... | IX |
| ABSTRACT..... | X |
| PRIMEIRA PARTE - De caixas e de envelopes saem fotografias que contam histórias..... | 11 |
| SEGUNDA PARTE - Imagens fotográficas: fonte de pesquisa e <i>espaçotempo</i> de memória..... | 21 |
| TERCEIRA PARTE - Das caixas e envelopes aos álbuns e arquivos digitais..... | 36 |
| QUARTA PARTE - Espaçotempo escolar em fotografias: pistas para o entendimento do currículo no cotidiano..... | 44 |
| QUINTA PARTE - Para onde é possível caminhar após este estudo?..... | 69 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÀFICAS | 74 |
| ANEXOS..... | 80 |
| ANEXO 1 – Invetário das fotografias por temas/décadas | |
| ANEXO 2 – Invetário das fotografias por temas/anos | |
| ANEXO 3 – Inventário das fotografias por álbuns | |

INDICE DE IMAGENS

| | | |
|-----------------|--|----|
| Imagem 01 | As caixas que guardavam os envelopes com as fotografias do Colégio Nossa Senhora das Dores..... | 12 |
| Imagem 02 | As caixas e os envelopes com as fotografias da instituição..... | 12 |
| Imagem 03 | Os envelopes contendo fotografias separadas por décadas/anos.. | 16 |
| Imagem 04 | Fotografia de alunas homenageando Nossa Senhora, na varanda interna do Colégio, no início do século passado..... | 39 |
| Imagens 05 e 06 | Álbuns de fotografias organizadas de acordo com a década/ano de sua produção..... | 40 |
| Imagem 07 | Sala de Ciências/década de 40..... | 47 |
| Imagem 08 | Sala de Geografia/década de 40..... | 49 |
| Imagens 09 e 10 | Museu especializado em Zoologia/década de 30..... | 53 |
| Imagem 11 | Sala de aula/década de 40-50..... | 56 |
| Imagem 12 | Sala de aula/década de 40-50..... | 57 |
| Imagem 13 | Refeitório/década de 40-50-60..... | 57 |
| Imagem 14 | Dormitório/década de 40-50-60..... | 58 |
| Imagens 15 e 16 | Dormitórios e lavatórios/década de 40-50-60..... | 59 |
| Imagem 17 | Auditório/ano de 1950..... | 60 |
| Imagem 18 | Jovens alunas em aula de música/ano de 1947..... | 61 |
| Imagem 19 | Capela do colégio/ano de 1926..... | 61 |
| Imagem 20 | Coroação de Nossa Senhora no interior da capela/ano de 1931... | 62 |
| Imagem 21 | Jardins e prédio da escola ao fundo, com suas amplas varandas/década de 40..... | 63 |
| Imagens 22 | Jardins e espaços com aparelhos para aulas de Educação Física/ano de 1947..... | 63 |
| Imagens 23 | Jardins e espaços com aparelhos para aulas de Educação Física/ano de 1947..... | 64 |
| Imagem 24 | Alunas em uma partida de vôlei no pátio interno do colégio/ano de 1949..... | 65 |
| Imagem 25 | Alunas da escola em um desfile cívico/ano de 1947..... | 65 |
| Imagem 26 | Alunas participando de uma procissão na Praça XV de novembro/Nova Friburgo/década de 40..... | 66 |
| Imagem 27 | Fotografia do prédio do colégio/ano de 1950..... | 67 |

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar pistas trazidas pelas imagens fotográficas de uma escola confessional centenária – Colégio Nossa Senhora das Dores/ Nova Friburgo /RJ - para entendimento do seu *espaçotempo* como elemento da cultura material da escola e mediação para o currículo praticado. Debruçou-se sobre o acervo fotográfico existente na instituição, organizando as fotografias em séries, segundo critérios de *temposespaços* e práticas curriculares do seu cotidiano. Criaram-se, assim, condições de disponibilização do acervo para estudos de outros pesquisadores interessados em compreender fios de uma teia que guarda lembranças, expressa saberes e modos de fazer educação. Do conjunto das fotografias, recolheram-se imagens que permitiram caracterizar, descrever e compreender o *espaçotempo* como dimensão material do currículo, entendendo-se que, em sua materialidade, pode constituir-se como possibilidades e limites para o desenvolvimento de experiências significativas de aprendizagem. Como suporte de conteúdos simbólicos, comunica e educa na medida em que traduz o sistema de valores e normas de quem o produz, organiza e nele atua, a partir de múltiplas interferências, trocas e negociações.

PALAVRAS-CHAVE: fotografia, cotidiano, espaçotempo, currículo.

ABSTRACT

The aim of this work has been to investigate the clues found in photos of a centenarian Catholic School – Colégio Nossa Senhora das Dores / Nova Friburgo / RJ - so as to grasp the meaning of space-time as an element of the material dimension of its culture, as well as a kind of mediation in what is called 'practiced curriculum'. Special attention has been driven to the organization of the series of existing photos, concerning time-space and curriculum practices criteria, in order to make it possible for other researchers to exploit the threads of a web made from memories, knowledge and ways to education. From those photos, the present selection consists of images that can be taken as representative of time-space as a material dimension of curriculum and of its effects on developing meaningful learning experiences. Being more than tokens, the target photos are analyzed within the framework of values and rules, created, organized and practiced by means of multiple modes of meaning production and negotiation.

KEY WORDS: Photography, everyday life, space-time, curriculum.

DE CAIXAS E DE ENVELOPES SAEM FOTOGRAFIAS QUE CONTAM HISTÓRIAS

“[...]
A moldura deste retrato
em vão prende suas personagens.
Estão ali voluntariamente,
Saberiam - se preciso - voar.
Poderiam sutlizar-se
no claro escuro do salão,
ir morar no fundo de móveis
ou no bolso de velhos coletes.”
(Carlos Drummond de Andrade)

Os *meus retratos*, as fotografias com as quais tive longas conversas e desenvolvi minha pesquisa, não estavam em molduras ou em álbuns. Estavam em caixas e envelopes. Mas esta é uma história que logo, logo contarei. Preciso, antes, falar de um tempo que me foi fundamental para a tessitura dessa história. Um tempo do qual já guardo gratas lembranças.

Desde há muito vinha alimentando o sonho de fazer o mestrado, tanto para responder às exigências burocráticas da Instituição Superior de Ensino na qual atuo como professora, como para satisfazer a um apelo interior, a um desejo maior nascido de mim e da consciência de incompletude do meu processo de formação continuada. Uma consciência que me deixava desconcertada, insatisfeita.

Animada pelas companheiras Geni Amélia Nader Vasconcelos e Selma Ferros Santos, que haviam feito o Mestrado na UERJ, fui acolhida pelo grupo de pesquisa¹ a que pertenciam, começando a frequentá-lo como aluna ouvinte. A terça-feira era vivida e sentida com muita intensidade, pois era o dia do grupo, quando aconteciam grandes e calorosas discussões sobre os temas ali tratados. Contudo, para ser admitida como aluna regular do mestrado, era preciso submeter-me ao processo de avaliação seletiva. Mais, ter um projeto de pesquisa articulado a um dos eixos apresentado pelo edital do concurso. Não foi fácil.

Era preciso definir uma questão, um objeto de pesquisa. Foi então que, por ocasião da visita da prof^a Nilda Alves ao Colégio Nossa Senhora das Dores, o CNSD, sigla que o identifica e escola na qual trabalho, tive a oportunidade de mostrar-lhe parte do acervo fotográfico, cuidadosamente guardado ao longo de muitas décadas.

Naturalmente, a professora foi manifestando interesse e curiosidade pelo material, dada às suas possibilidades e desdobramentos para a pesquisa de imagem, em relação com o Laboratório Educação e Imagem da UERJ.

¹ Refiro-me ao grupo “Rede de saberes em Comunicação e Educação: questão de cidadania”, incorporado ao Laboratório Educação e Imagem/UERJ, ambos coordenados por Nilda Alves.

Em uma conversa informal, em meio a caixas e envelopes contendo fotografias antigas e novas de *espaçostempos*², de cenas e sujeitos dessa escola, surgiu a idéia de trabalhar-se com esse acervo. Muito trabalho, mas trabalho prazeroso e gratificante que foi importante ser feito.



Imagem 1



Imagem 2

O rico acervo fotográfico, zelosamente guardado pelas Irmãs da Congregação de Santa Dorotéia da Frassinetti, do Colégio Nossa Senhora das Dores, instituição confessional católica, abriu novos caminhos para o entendimento do seu fazer pedagógico, a partir da sua organização e catalogação. É oportuno dizer que a Congregação é denominada Santa Dorotéia da Frassinetti por causa da devoção de sua fundadora a essa mártire e santa da Igreja Católica, nome acrescido de Frassinetti por ser este o sobrenome da madre fundadora da Congregação. No dizer de Braga (1993),

Paula Frassinetti, valente genovesa, que chegou a escrever com fluência e elegância mais de 600 cartas, aprendeu a ler e escrever sozinha utilizando-se de velhos cadernos dos irmãos. Personalidade cativante, Paula Frassinetti reuniu à sua volta cinco jovens e, juntas, consagraram-se a Deus e foram viver em comunidade numa pequena casa de Quinto, submetendo-se a um regulamento que o irmão de Paula,

² Explica Alves (2000): *essa foi a melhor forma que encontrei, depois de usar outras, para dizer da unidade indissociável de seus componentes, que na verdade precisam ser entendidos como um só, na tentativa de superar a visão dicotomizada que herdamos da modernidade.* Como essa autora, entendo que os termos aglutinados nessa ‘palavra’ e em outras ao longo do texto não podem ser compreendidos isoladamente, precisando ser entendidas em sua relação. Daí esse modo de escrita.

D. José, escrevera para elas. Imediatamente, fundaram uma escola para meninas do povo e se dedicaram à tecelagem de algodão, como meio de auferir recursos para a sua subsistência (1993, p.14 e 15).

do: Essa mesma autora, fala-nos, ainda um pouco, da história da instituição, dizendo:

este colégio de Nossa Senhora das Dores foi fundado em 1893, a instâncias do Revmo. Padre Luiz Yabar, zelantíssimo jesuíta que, então, era reitor do Colégio Anchieta, existente nesta cidade, o qual, conhecendo o interesse que o Exmo. Revmo. Sr. Cônego Doutor Francisco do Rego Maia (bispo de Niterói), toma por tudo o que diz respeito ao nosso Instituto, dirigiu-se a este para efetuar o seu desejo e foi, do mesmo, muito bem acolhido, falando ele, imediatamente, com a Revda. Madre Provincial Virginia Janozzi e lhe propôs a instalação do dito colégio, expondo-lhe, ao mesmo tempo, as garantias que o mencionado Revmo. Padre Yabar lhe oferecia, as quais eram o prazer que D. José da Silva Barros, boa vontade do vigário desta cidade, o Revmo. Sr. Cônego José Silvestre Alves de Miranda e, bem assim, a boa vontade que a maior parte da população mostrava em aceitar as irmãs, esperando, por este meio, uma abundante messe da qual colheriam preciosos frutos. A Revma. Madre Provincial, a 8 de dezembro de 1892, expediu uma carta à Revma. Madre Geral Isabel Cargioli, pedindo-lhe a devida vênua para aceder ao louvável desejo do Revmo. Padre Yabar e, depois de várias dificuldades, foi concedida a desejada licença, chegando o despacho a Recife, em abril do corrente ano de 1893. Ao receber o referido despacho, a Revda. Madre Provincial comunicou ao revmo. Padre Yabar a licença obtida dos Superiores Maiores, pedindo o favor de dirigi-la acerca do tempo e do modo de executar o ideado projeto, o que ele fez incontinenti, e tratou logo de alugar a parte de uma casa por 150\$000, à conta das irmãs. Visto isso, a Revda. Madre Provincial apressou-se a dirigir uma carta ao exmo. Revmo Sr. D. José da Silva Barros, bispo do Rio de Janeiro, participando-lhe que, em breve, teria o gosto de fundar um colégio em sua diocese e, do qual, esperava muita glória para Deus e a salvação de muitas almas, à qual ele respondeu, mostrando plena satisfação; preparou mais, a Revda. Madre Provincial, tudo o que era necessário à nossa fundação destinando, para tal, os seguintes sujeitos: Madres Amélia Ribeiro Portugal, Rita Grainha Borges e Maria José Fortes, a aspirante Maria Teixeira Lyra e as coadjuvas irmãs Maria Antonia Budini, Maria José Brito e Maria Francisca Barbosa. Partiu a Madre Provincial a 6 de junho, em companhia das Madres Rita Borges e Maria José Fortes, a aspirante Sor Maria Lyra e as coadjuvas irmãs Maria Francisca Barbosa e Maria Bisegni, indo, esta última, por companhia da Revda. Madre Provincial, e ficaram ainda, por justos motivos, no Colégio S. José, a Revda. Madre Portugal e as irmãs Maria Antonia Budini e Maria José Brito, as quais partiram para Friburgo no dia 5 de julho. Chegamos, as primeiras, depois de feliz e bonançosa viagem, graças ao bom Deus, ao porto do Rio de Janeiro, no dia 11, e fomos hospedadas pelas Irmãs de Caridade, que nos trataram mais como irmãs do que como estranhas. Demoramo-nos na Santa Casa de Misericórdia até a manhã do dia 14 em que, depois de Santa Comunhão, partimos numa barca que devia atravessar a baía do Rio de Janeiro, para Niterói, onde chegamos às 7 horas e tomamos, ali, o caminho de ferro que nos devia conduzir à desejada Nova Friburgo. Tocamos, finalmente, ao termo da nossa viagem chegando às 11 horas da manhã, achando-se já na estação, à nossa espera, o Revmo. Sr. Cônego José de Miranda, digno Vigário da Freguesia e mais um acrescido número de senhoras e meninas das mais conspícuas famílias da cidade, que nos acolheram com mostras de sincera estima, conduzindo-nos, em seguida, em carros, à casa, onde achamos, preparado pelas mesmas senhoras, um bom almoço, dignando-se elas próprias nos servirem e, depois de terem oferecido os seus préstimos, retiraram-se, deixando, duas famílias, as próprias criadas para servirem-nos durante os primeiros dias. Apenas ficamos sós, a Revda. Madre Provincial nos reuniu para dizer-nos algumas palavras de animação e exortou-se a sermos prudentes, recatadas e fervorosas. A Revda. Madre Provincial tratou de redigir o programa do novo colégio a que foi dado o nome de Colégio Nossa Senhora das Dores (BRAGA, 1993, p.22 a 25).

São, assim, mais de 113 anos de trabalho dedicado à educação. Durante décadas, educando meninas e moças, formando gerações de educadoras e mães de família que deveriam semear, em seus lares, nas escolas onde atuavam, ou em qualquer lugar onde pudessem estar, os conhecimentos e os valores adquiridos no Colégio das Irmãs³. Vale lembrar que, só a partir da década de 60, o colégio passou a receber meninos em seu corpo discente.

Abrindo suas portas para receber sete alunas em 1893, dá início, então, a história desse colégio confessional centenário. O contexto, ainda segundo Braga (1993, p.22) era este: *Velas e lampiões ainda velavam os saraus, as madrugadas atendiam ao apelo dos galos, escalas subiam e desciam nos pianos e as chuvas de verão faziam transbordar o Bengalas*⁴.

Instalado na cidade serrana de Nova Friburgo, Estado do Rio de Janeiro, a instituição foi crescendo em número de alunos e em prestígio, tornando-se referência e objeto de demanda para a educação de crianças e jovens de toda uma região. Muitos desses momentos estão registrados nas fotografias do seu acervo iconográfico.

Essas fotografias estiveram guardadas em caixas e envelopes, muito bem acondicionadas e preservadas, durante muito tempo. Todavia, pela riqueza do material, pela gama de possibilidades de pesquisa que encerra, esse acervo precisava ser reorganizado, para melhor ser conservado, divulgado e disponibilizado para exposições, consultas e pesquisas.

O acervo fotográfico é mais uma fonte relevante para o entendimento da história e memória dessa escola e viabiliza, também, outras tantas e possíveis abordagens e interpretações do seu fazer cotidiano. Revela, desse modo, toda uma trama que parece ter vida própria, que foi aparecendo à medida que a pesquisa ia caminhando e o acervo sendo organizado.

Nesse sentido, penso que as fotografias são portadoras de conteúdo humano, concordando com Samain (1993, p.7), quando afirma que elas são *um olhar sobre o mundo, levado pela intencionalidade de uma pessoa, que destina sua mensagem visível a um outro olhar*. Organizar e trabalhar com esse acervo reforçou a minha idéia sobre a possibilidade de pensar essa escola - sua história, seus *espaçostempos*, seus processos curriculares e didáticos - pela via das imagens, reorganizando com o meu olhar o que outros havia fotografado e outras - as irmãs de muitas épocas - haviam olhado e entendido que era importante guardar.

O valor documental do acervo é muito grande, em função dos trajetos possíveis, das leituras e formas de apreensão distintas. As fotografias podem servir a uma melhor compreensão do universo da escola. Primeiro, por serem testemunhos da existência de uma educação esco-

³ Como a instituição é conhecida na cidade e nos municípios vizinhos.

⁴ Rio que corta todo o centro da cidade de Nova Friburgo, em cujas margens estão duas belas e arborizadas aven

lar, de uma forma de escola, de um certo cotidiano presente na instituição e, também, da existência de praticantes que se relacionam. Enfim, elas confirmam um instante, um lugar, isto é, um *espaçotempo*.

Aventurar-me no diálogo com as fotografias selecionadas para a minha pesquisa, percorrer os seus itinerários exigiu, antes de tudo, olhar atento, acuidade de sentido, sensibilidade apurada e, ao modo de Sontag (1986), respeito. Para essa autora, *a fotografia transforma o passado em objeto de carinhoso respeito*.

As fotografias podem servir de fontes iconográficas, permitindo a pesquisa sobre a escola, sobre o seu *espaçotempo* que é circunscrito, singular, datado. São imagens que expressam valores, saberes, práticas de um dado momento, contam histórias. Viabilizam a compreensão da escola como produtora/consumidora de conhecimentos, hábitos, valores...

Dentro disso, é preciso dizer que o passado sempre despertou em mim interesse e curiosidade e, por coincidência talvez óbvia, a fotografia também, por possuir o fantástico poder de ser uma forma de materialização das lembranças que tornam presentes os passados, trazendo a possibilidade de se pensar futuros.

Portanto, a minha escolha em trabalhar com o acervo fotográfico teve, como motivação, tanto o fascínio que as fotografias sempre exerceram sobre mim, aguçando a minha curiosidade, provocando inquietações, perplexidades, como o valor documental do acervo e, mesmo, encontrar, no grupo de pesquisa da UERJ, *espaçotempo* privilegiado de discussão dessa temática.

Mexendo nas caixas, manuseando as fotografias, comecei a perguntar-me o que elas poderiam contar para além daquelas imagens aparentemente congeladas, postas, estampadas. Que dimensões do cotidiano da escola, dos processos pedagógicos e sociais desenvolvidos, há mais de cem anos, estavam ali latentes? Que recortes poderiam ser feitos, de modo a produzir novos significados, novas interpretações da história do CNSD e de todos os seus sujeitos? Que percursos seriam necessários para romper os limites tênues que separam a imagem a ser preservada da ação do tempo, dos relatos de vida, das representações sociais, enfim, do cotidiano das pessoas? O que significavam os *espaçostempos* retratados nas imagens? Que pistas elas forneciam para explicitar o currículo da escola?

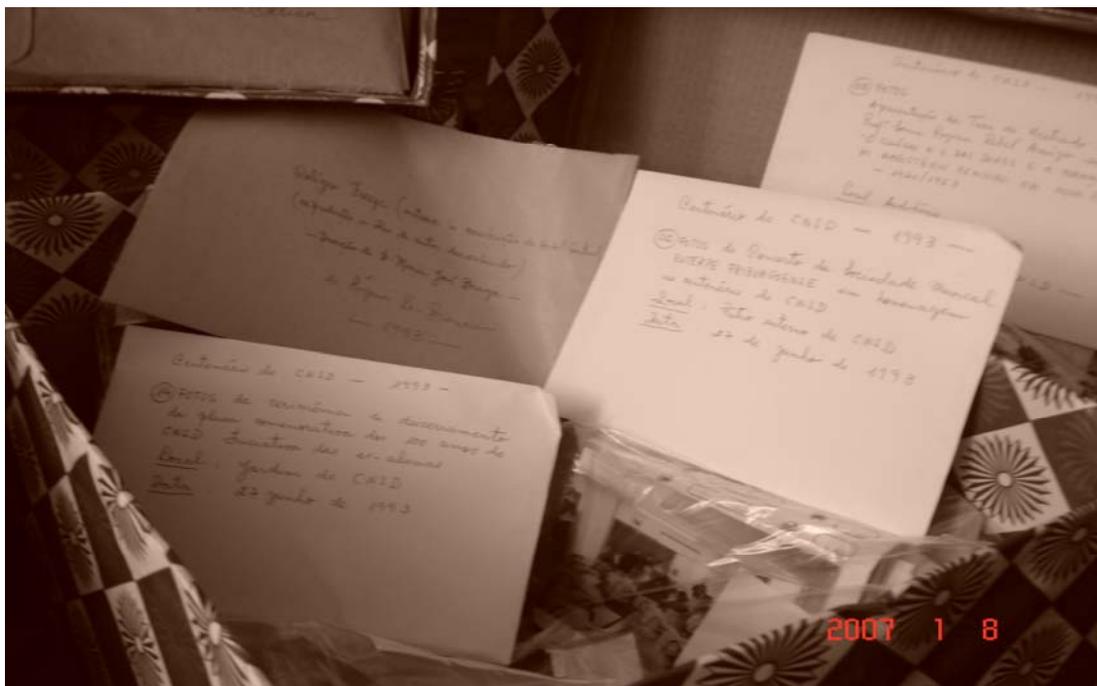


Imagem 3

Conforme já mencionei anteriormente, e como pode ser observado na imagem apresentada, as fotografias estiveram guardadas em caixas e envelopes. Em grande parte, separadas por ano, após minucioso trabalho de identificação e catalogação realizada pela última irmã diretora da instituição – a Irmã Celma Calvão da Silva que, durante 20 anos, esteve à frente do colégio, imprimindo-lhe dinamismo, conciliando tradição e modernidade.

Algumas das fotografias estavam acompanhadas de referências importantes que ajudaram no desenvolvimento desta pesquisa. Indiscutivelmente, vale registrar o esmero com que a Irmã diretora localizou e cuidou das fotografias que estavam espalhadas pela casa. Essa foi uma, entre tantas iniciativas decorrentes do seu senso estético e responsabilidade ética para com a coisa pública e para a preservação da memória da instituição.

Entretanto, pela riqueza do material, pela gama de possibilidades de pesquisa que encerra, esse acervo precisava ser reorganizado, para a sua melhor preservação, divulgação, disponibilização. Ele estava sendo pouco consultado, manuseado. Na verdade, parte das fotografias foi utilizada em uma única exposição, por sinal muito bela e bastante visitada, por ocasião do centenário da escola, no ano de 1993, organizada e promovida pela mesma irmã diretora que primeiro as reuniu e deu-lhes uma certa ordenação.

Passadas as comemorações, as fotografias voltaram às caixas, aos envelopes, encerradas no silêncio e aprisionadas na solidão das suas clausuras. O silêncio precisava ser

rompido, a solidão desfeita. Essa foi a minha primeira intenção, dar visibilidade, tornar dizível esse rico acervo, organizando-o em sua totalidade, integrando-o ao Banco de Imagens do Laboratório Educação e Imagem, da UERJ, e trabalhando com uma pequena parte dele. Esse acervo tem muito a contar, a fazer pensar e possibilitar a produção de novos significados sobre as múltiplas estratégias⁵ da ordem que sempre geriu e organizou os processos pedagógicos do colégio, bem como sobre as diferentes táticas⁶ de seus tantos sujeitos praticantes⁷.

A esse respeito, como indicam Alves e Oliveira (2001, p.13-28), *o trabalho com imagens pode trazer contribuições às pesquisas sobre escola, sobretudo àquelas que buscam compreender a complexidade do seu cotidiano*. As autoras assinalam, ainda, que as imagens de escola, articuladas com os diferentes contextos e especificidades, *permitem a tessitura de narrativas diversas sobre a vida cotidiana nas/das escolas de modo mais efetivo que aquilo que podemos fazer através dos textos escritos*.

Com essa perspectiva, o acervo fotográfico foi organizado de modo a constituir-se em mais uma fonte relevante para a história e memória da escola e objeto de pesquisa para estudiosos do campo da educação. Mais do que arrumá-lo, foi possível, através da sua organização e seriação, viabilizar outras tantas e possíveis abordagens e interpretações. Afinal, uma simples fotografia carrega consigo situações, contextos, mensagens nem sempre tão claras para o pesquisador.

Lisovsky (1998, p.22) lembra-nos que através da fotografia é possível pensar a apropriação da história em sua forma: a apreensão do passado, no *acontecimento*⁸, *no instante que é reconhecido*. Assim, o valor documental desse acervo é muito grande em função dos trajetos possíveis, das leituras e formas de apreensão distintas, segundo a formação cultural dos pesquisadores e da sensibilidade desses face aos contextos nos quais estão inseridos.

Por isso mesmo, não é sem razão que Ciavatta (2002) nos adverte que a fotografia mostra e oculta, a um só tempo, a história a ser revelada. Para essa pesquisadora, revelar

⁵ Estratégias, segundo Certeau (2003, p.46) são *ações e cálculos que têm um próprio, um lugar do qual governam. As estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição*.

⁶ Certeau (2003, p.47) *fala das táticas: sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião. Muitas práticas do cotidiano são do tipo tática*.

⁷ Certeau (2003) *entende que todos os sujeitos que vivem um determinado contexto cotidiano são praticantes*.

⁸ Para Foucault (1999): *acontecimento – é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado, ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento* (p.145-172).

o invisível da imagem é próprio da intertextualidade em direção a novas visões, diferentes linguagens e discursos sobre o mesmo objeto. Diz ela: *assim, ao lado da identificação básica de cada fotografia, tal no arquivo de proveniência, buscamos fontes históricas, orais e literárias que pudessem dar o contexto histórico-social das imagens.* (p.76)

Nesse sentido, Bellotto (1984, p.12) também atribui à fotografia o estatuto de ‘documento’, como muitos outros elementos, afirmando que:

Documento é qualquer elemento gráfico, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa. É o livro, o artigo de revista ou jornal, o relatório, o processo, o dossiê, a correspondência, a legislação, a estampa, a tela, a escultura, a fotografia, o filme, o disco, a fita magnética, o objeto unitário etc... enfim, tudo o que seja produzido por razões profissionais, jurídicas, científicas, culturais ou artísticas pela atividade humana.

Portanto, por ser fruto da ação criadora de mulheres e homens é preciso lembrar também que, desde o momento da sua produção, o documento passa por escolhas, ações, arranjos e rearranjos, perdas, omissões que muitas vezes dificultam o seu entendimento. Assim, a fotografia está sempre sujeita a intervenções do inusitado de que nem sempre nos damos conta.

Dessa maneira, no trabalho de pesquisa com fotografias, múltiplos trajetos são possíveis, conduzindo-nos a formas de apreensão distintas em função de circunstâncias diversas que cercam, circunscrevem a produção de imagens.

Para que essas fotografias representassem a memória viva, constituíssem a trajetória histórica dessa instituição, foi preciso trabalhá-las como lembranças ao modo de Bosi (1994), que as considera *diamantes brutos que necessitam de lapidação.*

Nesse sentido, a pesquisa ora apresentada não se esgota. Ela poderá ser desdobrada e ampliada por outros sujeitos que queiram juntar-se a mim nessa busca de significados para as fotografias do Colégio Nossa Senhora das Dores. Portanto, a minha narrativa contém mais que um ponto de chegada; é um percurso, um movimento que só se iniciou.

Coletando e cotejando dados, organizando a minha pesquisa, fui caminhando sempre atenta à Mauad (1996), ao advertir que a imagem impressa na fotografia não é a realidade pura e simples. A dimensão mimética da imagem fotográfica envolve o exercício de interpretação dessa imagem, que é sempre circunscrita, datada, historicamente construída. Como superar esses limites? Como ver para além do que estava posto nas fotografias? Esse foi, certamente, o grande desafio.

Muitos foram os riscos enfrentados. Foi preciso cuidar para que todo o processo de busca de novas interpretações para as imagens fosse crivado por uma análise crítica. Afinal, assim como a memória, a interpretação dos fatos não escapa aos perigos próprios, circunstâncias, do processo de construção. Ambos, memória e interpretação, são tangenciados pelo improvável, pelo inusitado, pela incerteza.

Mignot (2002), apropriadamente, fala a esse respeito: *examinar uma trajetória é incursionar pelo traçado do destino. Exige um olhar sensível, um manusear cuidadoso para que não se desmanche na tentativa de conferir linearidade.*

Desse modo, nas trilhas percorridas no processo de compreensão das possíveis práticas registradas nas fotografias, não dialoguei apenas com os teóricos presentes no texto. Fui atrás de relatos orais e escritos que falassem de lembranças próprias daqueles *espaçostempos* presentes nas imagens que eram mostradas aos meus interlocutores. Quantos novos fios foram trançados em minhas redes! Elas, as lembranças, não aparecem transcritas no trabalho, mas ajudaram muito nas questões levantadas.

A composição final do texto desta dissertação acompanhou o próprio movimento vivenciado na sua produção.

A primeira parte é a que você, caro leitor, está lendo neste instante. O relato de um percurso, fruto da interlocução com diferentes sujeitos. Dessa interlocução, foram tomados diversos fios usados na tessitura da trama. Trama que se constituiu a partir de múltiplas vozes e diversos percursos. Percursos que se fizeram ao caminhar por rotas não lineares, que se cruzaram o tempo todo. Uma teia de relações, tecida no *tempoespaço*, entrelaçando cenários e praticantes diferentes, procurando captar o seu enredamento para compreender, um pouco, a infinidade de possibilidades de encontros e desencontros que aí se dão. Uma trama tecida a muitas mãos e mentes. Mãos que, ao tocarem as caixas e os envelopes, estariam abrindo caminho para novas narrativas sobre o cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Dores.

Na segunda parte, tomo as fotografias como documentos de pesquisa e *espaçostempos* de memória, considerando-as, dentre os demais instrumentos de informações históricas não convencionais, uma das que têm atraído o interesse dos pesquisadores. Qualquer que seja o tema, o conteúdo representado nelas, é preciso vê-las como fontes de pesquisa de abrangência multidisciplinar. Portanto, são pontos de partida, pistas para novas formas de entendimento dos cotidianos presentes, já passados.

Na terceira parte, falo do modo como as fotografias foram organizadas e as reflexões desencadeadas a partir do manuseio e observação atenta das imagens. Tomar fotografias, manuseá-las, admirá-las, assombrar-me com elas, constituiu-se em possibilidade para di-

ferentes interpretações e novos modos de compreensão do cotidiano da escola capturado pela imagem fotográfica.

Na quarta parte, deliciosamente sentida e tecida, apresento algumas das preciosidades que fui colhendo ao garimpar nos *espaçotempos* das fotografias do centenário Colégio Nossa Senhora das Dores. São reflexões que me permitiram compreender o papel da cultura material da escola como mediação para o aprendizado de normas que definem conhecimentos a ensinar, condutas a serem inculcadas, e de práticas que orientam a transmissão e a incorporação desses aprendizados. Normas e práticas vinculadas a objetivos, finalidades que se tecem segundo um dado momento e às suas exigências próprias.

Finalmente, na quinta e última parte, estão as conclusões, ainda que provisórias, de todo o meu estudo e algumas possibilidades de desdobramentos.

IMAGENS FOTOGRÁFICAS: FONTE DE PESQUISA E *ESPAÇOTEMPO* DE MEMÓRIA

[...]
*O retrato não me responde,
ele me fita e se contempla
nos meus olhos empoeirados.
E no cristal se multiplicam
os parentes mortos e vivos.
Já não distingo os que se foram
dos que restaram.
Percebo apenas a
estranha idéia de família
viajando através da carne.*
(Carlos Drummond de Andrade)

É possível perceber nas entrelinhas do poema que serve de epígrafe a esta parte de minha dissertação, entre tantas emoções e sentimentos, o fascínio, o êxtase, a sensibilidade do autor diante da fotografia de pessoas queridas.

Para além do que poeta Drummond em *Retrato de família*, está a estranha e fantástica possibilidade de movimento, de diálogo entre um eu que lê e aquilo que é lido. Desse movimento nasce uma rede de relações. Desse diálogo pelo tempo, entre tempos vão surgindo, na fruição do que está sendo visto, outras tantas imagens, ora ambíguas e distantes, ora precisas e muito próximas.

Pedindo licença ao poeta maior, tomo o seu falar para expressar um pouco dos sentimentos que experimentei ao longo deste estudo. Cada fotografia, cada imagem que deslizava sob os meus olhos iam tomando-me por inteiro. No mesmo encantamento expresso nos versos, na mesma emoção presente nas palavras, meu prazer em ter nas mãos e sob meus olhos curiosos as fotografias que estava organizando ou fazendo seriações, em um segundo momento. Assim como um poema não é apenas aquilo que está escrito, uma imagem não é somente aquilo que está estampado numa dada superfície. Esses sentimentos iam instigando-me a buscar em outros campos, outras palavras, outras imagens que pudessem ajudar na compreensão dos passados vividos, no deciframento das informações e das histórias contidas nas fotografias.

E questões iam sendo levantadas a cada momento. Afinal, em que medida as imagens fotográficas podem estabelecer mediações entre memória e história? Sem negar todo o encanto e magia das fotografias, como fazê-las objetos de materialidade das relações entre sujeitos? Fotógrafo, fotografado, os que difundem, preservam ou contemplam uma fotografia – como esses praticantes trançam suas realidades e seus movimentos de mundo? Como materialidades, que práticas sociais as fotografias indicam?

São tantas as interpelações!... Quanto mais remexia nas caixas e nos envelopes, mais e mais perguntas iam sendo feitas. Questões que foram se apresentando de forma mais instigante, contundente, na medida em que comecei a entender com Alves (2001 p.16) que a pesquisa exige do pesquisador que *se ponha a sentir o mundo* e não a contemplá-lo ao largo.

Ao contrário do que nos ensinou a tradição científica cartesiana, o mundo não pode ser pensado como um cosmo mecânico, a pesquisa como um modo de apreensão de um objeto cuja existência faz-se isolada do sujeito. Ainda que possamos estar acostumados a uma certa paisagem social, ela pode ter muito a nos revelar (VELHO, 1978).

É preciso buscar perceber as tantas lógicas do cotidiano e saber-se inteiramente mergulhado nelas, correndo todos os riscos daí decorrentes e estar permanentemente atento aos limites dessas lógicas. Ou seja, aos limites próprios do pesquisador, com o tanto que tem de marcas do que antes aprendeu, que podem significar sempre cegueira parcial para compreender o que se está estudando.

É oportuno lembrar Pais (2003, p.29) que, ao falar do cotidiano, faz referência a *caminhos de encruzilhada entre a rotina e a ruptura*, contexto no qual se dá a tessitura do social, através de múltiplas rotas. *Rotas do cotidiano* por ele chamadas e que se constituem, também, vias de acesso ao conhecimento.

Através de pistas, vai-se bisbilhotando a paisagem social por diferentes caminhos, buscando resignificá-la a partir de dados muitas vezes negligenciados por um certo modo de fazer ciência que não se interessa por fatos corriqueiros e banais. Para a compreensão do que acontece, minimamente, no cotidiano, é necessário despir-se de certezas preconcebidas, de verdades únicas, de formas de reificação do social.

E, de fato, ao fixar o olhar nas fotografias da instituição, ao manuseá-las, fui percebendo a impossibilidade de apreendê-las por inteiro. Sendo assim, era preciso considerar os tantos limites que se colocaram ao longo desse processo. Foi indispensável ter essa consciência para o desenvolvimento da pesquisa. Limites da ordem das circunstâncias de *espaçotempo*, econômicas, culturais, entre outras.

A par desses limites, minha pesquisa foi tomando corpo, ganhando consistência, tendo em vista as discussões travadas com autores que incorporam à produção historiográfica contemporânea, em particular à historiografia da educação, a noção de que o conhecimento histórico é entendido como conteúdo cultural sujeito a múltiplas interpretações.

Essa abordagem exige do pesquisador o uso de diferentes fontes de pesquisa e insere-se num movimento de alargamento dos recursos e objetos de análise. Em tal universo,

as imagens fotográficas inscrevem-se como elementos de compreensão do cotidiano, dos múltiplos processos que aí se dão.

Inserir as fotografias no campo da pesquisa é poder romper com a hegemonia do signo escrito na produção de narrativas e utilizá-las como objetos de mediação e reflexão de diferentes contextos e práticas socioculturais, podendo narrá-las e ressignificá-las.

A essa altura, já estava inteiramente seduzida pelas fotografias; elas estavam sobre a minha mesa de trabalho, instigando-me, convidando-me a um mergulho mais profundo. Para tanto, foi preciso buscar referências que me dessem um pouco mais de segurança para empreender tal tarefa.

Tomar a fotografia como registro e fonte de pesquisa, *como uma maneira de ver e de pensar* (SAMAIN, 1998, p.11), institui como exigência a necessidade de compreendê-la como mais uma entre tantas formas de conhecimento de mundo.

Portadora de estilos cognitivos próprios, a imagem fotográfica pode revelar novos contornos, novas interpretações para fatos tradicionalmente construídos e descritos pela oralidade e, principalmente, pela linguagem escrita.

As fotografias contam histórias, desenham o cotidiano, falam das pessoas, separam e aproximam homens e mulheres; informam, celebram, emolduram o tempo, eternizam as experiências e instantes; comunicam.

Soltas, agrupadas, em porta-retratos, arrumadas em álbuns, ou mesmo guardadas em caixas e envelopes, as fotografias suscitam o diálogo com aqueles que as tocam, as contemplam, e que podem conferir a elas novos sentidos. São lugares de conhecimentos, emoções e fazeres que vão imprimindo sinais de pertença e reconhecimento de grupos marcados cotidianamente, em um *espaçotempo*, por múltiplas relações.

O desejo de conhecer o mundo por um viés essencialmente objetivo, próprio da ciência moderna, não foi capaz de eliminar a magia, a emoção gerada pelas fotografias e o seu potencial de *aprenderensinar* aprisionado numa fração mínima de tempo passado, que se atualiza permanentemente.

A câmera – de fato o fotógrafo por trás dela - registra não uma imagem impessoal, objetiva, fria daquilo que está posto, mas sim aquilo que o fotógrafo vê, recorta, angula, movido pela sua criatividade, pelas suas escolhas e tomadas de decisões visuais e mesmo técnicas e práticas. Quem expressa muito bem esta idéia é Achutti (1997, p.53) ao dizer:

O ato de fotografar implica uma série de escolhas ... que vão desde tipos de filme, tipos de luz, lente, velocidade, diafragma, até a mais óbvia de todas as escolhas, o objeto a ser fotografado. Essas escolhas vão determinar o caráter e a qualidade da fotografia, vão determinar o conteúdo, sua maior ou menor objetividade.

Ver o mundo através da câmera fotográfica é vê-lo, senti-lo com sensibilidade única e ávida que só o sujeito que a opera experimenta naquele momento fantástico, quase mágico, do seu clique. A fotografia, produto dessa operação criativa, revela a compreensão e apreensão do instante singularizado pelo fotógrafo. Talvez seja uma das formas mais verossímil de guardar indícios de acontecimentos.

Ao pesquisador que toma a imagem fotográfica como referência para a análise e compreensão da realidade cabe a busca das relações ocultas ou menos aparentes, através do diálogo e do esforço em responder as perguntas que a imagem sugere.

Atribuir significados às fotografias supõe compreender o contexto no qual elas se inserem, os modos pelos quais foram produzidas e apropriadas, tanto quanto nossos interesses e modos de entender presentes. Sem dúvida, a conversa com as fotografias foi uma aventura que me permitiu, de acordo com Certeau (2003, p. 40), *apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização.*

De Certeau, tomei a abordagem do ato enunciativo que, segundo ele, pode ser aplicado a múltiplas práticas. Utilizei-me dela para tornar mais claro o sentido que teve, na minha pesquisa, a produção de significados para as fotografias com as quais dialoguei. Diz esse autor, nesse sentido:

Colocando-se na perspectiva da enunciação,... privilegia-se o ato de falar: este opera no campo de um sistema lingüístico; coloca em foco uma apropriação ou uma reapropriação, da língua por locutores; instaura um presente relativo a um momento e a um lugar; estabelece um contrato com o outro... numa rede de lugares e de relações. Estas quatro características do ato enunciativo poderão encontrar-se em muitas outras práticas... supõe que... os usuários façam uma bricolagem... segundo seus interesses próprios e as suas próprias regras. Desta atividade de formiga é mister descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades.(2003, p.40)

A partir desse autor, fui compreendendo que a imagem fotográfica tem múltiplas faces e realidades. Aquelas que estão estampadas, imóveis, paralisadas, e as demais que estão ocultas, não explicitadas. Atrás destas últimas precisei ir, para poder penetrar no conteúdo, na trama, e compreender as circunstâncias e os contextos nos quais foram produzidas as fotografias estudadas.

Através de processos adequados de observação e análise, a imagem fotográfica constitui-se em excelente fonte para a reconstrução dos cenários, das memórias individuais e

coletivas, possibilitando a reapropriação de momentos de praticantes dos cotidianos e de fatos ali representados. As fotografias são meios de informação e de conhecimento. São veículos de expressão individual, mas também instrumento de reconhecimento das diversidades do mundo. No dizer de Barthes (1989, p.85), *a fotografia é portadora de uma mensagem visual que pode muito bem ser vivenciada, lida e compartilhada como forma de ajudar o homem a falar do homem.*

Portanto, ampliar o significado original da fotografia através de um campo dialógico é abrir caminhos para que novos sentidos sejam negociados. A partir dessa negociação, vamos conferindo interpretações que não foram previstas pelo fotógrafo no momento de sua produção. Vai-se da imagem à palavra e da palavra à imagem, alargando-se dessa forma as possibilidades e os modos de interpretá-las. Uma ação que pode conduzir o olhar do observador para além do enquadramento dado pelo fotógrafo no instante do seu clique.

Essa possibilidade de múltiplas leituras e interpretações das imagens é explicada por Barthes (1989) que, ao falar da relação que se estabelece entre a imagem fotográfica e aquele que a observa, chama a nossa atenção para dois movimentos. O primeiro é o da imagem em direção ao observador, nomeado por ele de *studium*; são os pontos sensíveis, as marcas que partem da imagem, provocando a curiosidade, o interesse e a atenção daquele que a observa. O segundo movimento, o *punctum* – a reação do observador – responsável pelos acréscimos dados à fotografia observada.

De acordo com esse autor, *o punctum é, portanto, uma espécie de fora-de-campo sutil, como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que dá a ver* (p.85). Diz, ainda, que *o punctum é aquilo que eu acrescento à foto e que, no entanto, já lá está* (p.82).

Nesse mesmo texto, Barthes recomenda que o *studium* seja buscado e reconhecido. É preciso *descobrir as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las interiormente, pois a cultura é um contrato feito entre criadores e consumidores* (p.48).

Naturalmente, esses movimentos são sempre tensionados. Da tensão entre eles nascem possibilidades novas de interpretações e usos. Acrescente-se a essa idéia a fala de Kossoy (1989), com quem pude compreender também que, para além do plano iconográfico, é possível situar-se do outro lado da imagem para, assim, decifrar olhares e cenas, compreender o entorno, decodificar o ausente, intuir significados ocultos, resgatar o imaterial que dá sentido à vida aprisionada na linguagem imagética da fotografia.

As imagens fotográficas não se esgotam em si mesmas. São pistas portadoras de significados não explícitos, ambigüidades que carecem de interpretação.

Portanto, analisar uma fotografia não é algo simples. Ao contrário, muitas são as exigências. Uma delas é a necessidade de distinguirem-se dois processos ao analisá-la: o *iconológico* e o *iconográfico*, como ensinou Panofsky (1979). O iconográfico situa-se no nível da descrição e não da interpretação; o iconológico exige um percurso de profundidade na cena representada. Para tanto, a imagem precisa ser compreendida em sua interioridade.

Esse processo exige do pesquisador constante esforço de compreensão do momento em que se produziu a fotografia, reconstituindo-o a partir de sua imaginação criativa, de suas vivências e repertório de experiências, emoções e sentimentos que permeiam todo o desenrolar da investigação.

Para esta incursão, é preciso acionar uma rede de conhecimentos, centrar a reflexão no conteúdo da fotografia, indo além daquilo que é dado a ver pelo viés iconográfico. A interpretação de uma fotografia comporta múltiplas leituras, a partir daquilo que o seu intérprete projeta de si e de suas redes de subjetividades.

Nesse movimento, o pesquisador projeta-se para além do registro, do documental, situando-se no iconográfico carregado de sentido. Kossoy (2002, p.21), adverte que *quaisquer que sejam os conteúdos das imagens devemos considerá-las sempre como fontes históricas de abrangência multidisciplinar. Fontes de informação decisivas para seu respectivo emprego nas diferentes vertentes históricas.*

De posse das imagens fotográficas, é preciso tomá-las, enquanto receptores, como objeto de reelaborações mentais interpretativas, imprimindo-lhes significados ao sabor de *combinatórias de operações*. (CERTEAU, 2003). É possível perceber: os *espaçostempos* em que os sujeitos se postaram, o que vestem, como combinam os adereços, os diferentes modos de fazer e de saber, as múltiplas redes de conhecimentos que se tecem e nas quais os praticantes⁹ vão enredando as suas vivências e construindo as suas histórias.

Buscar novas formas de compreender as fotografias do Colégio Nossa Senhora das Dores, repito, foi uma aventura, um desafio intelectual, exigindo o constante esforço do conhecimento multidisciplinar para explicitar a sua temática e compreender os *espaçostempos* ali representados. A ambiência da qual emergiam essas fotografias teve muito a contar sobre acontecimentos, tramas e relações que se teceram entre praticantes, ao longo dos mais de cem anos de existência da instituição. Para essa compreensão, Kossoy foi exemplar ao dizer que:

⁹ CERTEAU (2002) entende que todos os sujeitos que vivem um determinado contexto cotidiano são praticantes.

Será no oculto da imagem fotográfica, nos atos e circunstâncias à sua volta, na própria forma como foi empregada que, talvez, poderemos encontrar a senha para decifrar seu significado. Resgatando o ausente da imagem compreendemos o sentido aparente, sua face visível (1989, p. 74).

Entrar em intimidade com essas fotografias e torná-las dizíveis e habitáveis constituíram-se em desafios para mim, ao fazer da linguagem imagética objeto de compreensão dos cotidianos e fonte de pesquisa. Não foi tarefa fácil. Por isso, precisei considerar, o tempo inteiro da pesquisa, o que ensinam Ciavatta e Alves:

As fotografias não são objetos isolados, independentes. Estão situadas em um contexto e marcadas por quem as produziu, pelo olhar de quem as recortou da realidade. Como representação do passado, geram uma memória que alimenta a compreensão do presente e orienta as perspectivas do futuro (2004, p.15).

Assim, é preciso ter atenção aos limites que se colocam nesse processo de apropriação e ressignificação de sentidos a serem atribuídos às imagens fotográficas.

Chartier (1990), ao falar de representações, lembra que estas se constroem num mundo social cujas estruturas são historicamente produzidas por práticas sociais, políticas, discursivas, que articulam o contexto e o imaginário. As representações, segundo esse autor, são resultantes do trabalho de classificação e de exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais circunscritas em um *espaçotempo* e demarcadas pelos interesses dos seus criadores e usuários. Essa abordagem implica atenção à pluralidade de práticas de produção e de uso das imagens e aos discursos que as sustentam, autorizam e legitimam.

As representações, por serem determinadas pelos interesses daqueles que as produzem, não são neutras. Traduzem-se em práticas muitas vezes autoritárias que buscam reafirmar projetos, justificar escolhas e comportamentos.

Na visão de Chartier, toda representação deve ser entendida como *relacionamento de uma imagem presente a um objeto ausente* e, mais, que as representações objetivam *fazer com que a identidade do ser não seja outra coisa senão a aparência da representação, isto é, que a coisa não exista a não ser no signo que a exhibe.*

Foram muitas as orientações teóricas, as reflexões, os cuidados que tive ao trabalhar com o acervo da instituição. Ao aproximar-me das fotografias, movida pelo desejo de descobrir detalhes, minúcias, fragmentos, buscando reviver momentos, revolver lembranças, recontar o passado, fui, como no poema de Drummond (1968, p.5), buscando uma incorpórea face:

De cacos, de buracos

De hiatos e de vácuos

*De elipses, psius
Faz-se e desfaz-se, faz-se
Uma incorpórea face, resumo do existido.*

Ou seja, caminhando através dos indícios, das pistas, dos sinais, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, para retomar a uma realidade complexa (GINZBURG, 1989), é possível reescrever narrativas, re-visitar o que parece já visto e sabido, buscando um mergulho mais profundo no que, muitas vezes, escapa ao olhar fortuito, que não dá conta das múltiplas e tantas histórias tecidas no cotidiano. Histórias que estão guardadas, também, nas fotografias e que precisam ser ressignificadas. Não é sem razão que o poeta Antoni Cícero (1996) afirma: *guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminada.*

Ao enfatizar a importância do detalhe, de gestos, de costumes aparentemente triviais, corriqueiros, presentes nas fotografias, ao modo de Ginzburg pode-se fazer novas descobertas, dizer o não dito, esclarecer posições e apontar pistas indicativas, num jeito novo de fazer história. Uma historiografia que, segundo esse autor, *pressupõe o minucioso reconhecimento de uma realidade talvez ínfima, para descobrir pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador* (p.153).

Esses dados estão presentes em algum lugar – o da memória – vivos, em estado de latência, à espera de que os interpelemos, que façamos as perguntas em busca das respostas que, ainda que provisórias, respondam aos questionamentos formulados. A memória, enraizada no concreto, abrigada nas lembranças, nos gestos, nas imagens, nos hábitos, nas práticas é *espaçotempo* no qual os saberes circulam e se fazem questões de pesquisa. Essas questões, no caso presente, foram exigindo de mim cada vez maior atenção, envolvendo-me e convidando-me a tocar, a abrir e a remexer nas caixas e envelopes onde foram guardadas as fotografias. Um desafio, um convite a olhar de forma atenta e minuciosa, cada uma delas como lugar de memória. Memória entendida como:

vida, sempre carregada por grupos vivos, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações.
(NORA, 1984.p.18)

Assim como o silêncio (MIGNOT, 2002), o esquecimento está atrelado à memória e, por representar o avesso do conhecimento, é preciso ser lembrado e interrogado. Como não há memória espontânea, são necessários os *espaçotempos* de memória que longe de serem espaços de confinamento, esconderijos ou de guardiões de lembranças, são aqueles nos

quais as memórias ganham vida, a partir do diálogo travado com elas, revitalizando-as e atualizando-as.

Para tanto, são necessárias referências tangíveis, elementos deflagradores desse processo. As fotografias têm esse papel e podem resgatar histórias, tornar dizíveis novas narrativas, numa perspectiva de deciframento do presente, a partir de um passado que se transforma segundo *a astúcia dos seus usuários* (Certeau, 2003).

O acervo fotográfico cumpre não apenas a função de suportes materiais da memória, mas demonstra como essa materialidade está imbricada com a dimensão simbólica e funcional. Segundo Nora (1984 p.22) *a razão fundamental de ser um lugar de memória é parar o tempo, bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial.*

Nesse sentido podemos dizer que as fotografias servem, então, como suportes de memória, de pontos de partida para a reconstrução das histórias que elas ajudam a contar. Afinal, elas guardam lembranças do que foi vivido e que se deseja guardar.

Kossoy (1998), mais uma vez, é exemplar ao dizer da necessidade de um exercício de reconstituição mental que envolve uma *sucessão de construções imaginárias* quando da interpretação de fotografias antigas. Para entendê-las, é necessário desconstruí-las, num processo que envolve imaginação e afeto.

Ao longo da minha pesquisa, muitas idéias iam chegando, muitas falas, até poéticas, iam compondo um belo mosaico. Veja esta:

Há fatos secretos que, pela sua natureza, permanecem na sombra, insuspeitados pelos homens que vivem no tempo. Não deixam de ter influência no tempo, porque contribuem para construir a sua fachada aparente, mas não entram diretamente na consciência que os homens assumem da sua duração histórica.”
(ARIÈS, 1992, p.224)

Para esse autor, as fotografias são preciosas para a nova historiografia. Uma historiografia que busca apropriar-se do *halo que particulariza um momento do tempo (...) e que dá às coisas e aos seres a sua verdadeira densidade*. Os *espaçostempos* têm estreitas relações com as experiências humanas, cabendo, portanto, a necessidade de fazer perguntas a partir dos contextos nos quais as experiências se constituem e se traçam para poder extrair delas todo o conteúdo, todo o *sabervivência* que encerram.

Trabalhar com fotografias é poder dialogar com elas, deixar que elas falem, revelem os seus nexos, hiatos e reticências. E nesse exercício é possível penetrar no processo de

compreensão dos sistemas de significação da sociedade, com suas múltiplas formas de representação e de seus imaginários.

Mediante o entendimento dos processos simbólicos, somos capazes de perceber como são criados os laços de pertencimento entre as pessoas de um mesmo grupo social, como se constroem tanto a memória coletiva como o imaginário social, as visões de mundo e as práticas sociais.

É preciso, ainda, lembrar que uma dada imagem fotográfica revela dados de realidade que podem variar segundo os códigos culturais de quem, como, onde e para que a produziu, a vai ver e sobre ela vai pesquisar. Quando tomada como parceira da pesquisa, a fotografia ajuda na ordenação dos dados, dos fragmentos da realidade, lembrando que a imagem está atrelada ao contexto cultural, uma vez que *o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu e a cultura são essas teias e a sua análise* (GEERTZ, 1978,p.15). Ou seja, é preciso dar conta dessas teias de significados para ser possível o diálogo entre as culturas, tanto quanto entre os seres humanos que viveram/vivem em *espaçotempos* diferentes.

Seguindo essa linha de pensamento, é possível dizer que a imagem aprisionada pelo fotógrafo significa para o pesquisador não só a estética que a constituiu, mas a história, a cultura, o que pode se opor, em parte, à intenção de seu autor. Pensando com Mauad (2004, p.27), *é preciso conceber a fotografia como resultado de um processo de construção de sentidos*.

Através de procedimentos adequados de observação e análise, as imagens fotográficas oportunizam a reconstrução de cenários, de memórias individuais e coletivas bem como a re-apropriação, pelos seus praticantes, daqueles *espaçotempos*, dos acontecimentos ali apresentados.

As imagens fotográficas estão presentes em nosso cotidiano e não são apenas um documento. São modos de se mostrar uma existência real, viva, de pessoas em um ambiente humano. Portanto, elas podem contribuir para a identificação e o reconhecimento de sentimentos, emoções, sensações e, como afirma Geertz (1978), dentro de um contexto próprio para que esses gestos sejam melhor interpretados. Sendo assim, é preciso aprender a vê-las, observá-las em seu *espaçotempo*, tendo o cuidado de preservar os dados, não se deixando levar por idéias preconcebidas e preconceituosas.

Já é possível perceber a maneira como a idéia *espaçotempo* foi trançada neste trabalho. Faz toda a diferença entender a questão do tempo para além da visão newtoniana que o vê como algo absoluto, independente e completamente separado do espaço. Como um tempo

estandardizado, descontextualizado, homogêneo e divisível. Ao contrário, a abordagem de tempo privilegiada em minha pesquisa é aquela inaugurada por Einstein, que entende o tempo como um aspecto da relação entre o observador e o Universo. Sendo assim, tempo e espaço estão intrincadamente entrelaçados. Não se pode falar do tempo sem envolver também o espaço.

Portanto, as tradicionais dicotomias entre linearidade e circularidade do tempo, bem como a sua reversibilidade e irreversibilidade entre outros dualismos comuns à ciência tradicional, dão lugar a uma representação desses pares de forma imbricada, interdependente.

Assim, as temporalidades e espacialidades múltiplas do cotidiano estão entrecruzadas e desdobram-se em outros *espaçostempos* em permanente mudança e decomposição, numa dispersão de detalhes, numa fragmentação e justaposição de modos. Essa compreensão foi fundamental ao meu trabalho com as fotografias. Fotografias do cotidiano de uma dada es- cola e que, por isso, revelam práticas sempre marcadas por *espaçostempos* singulares.

Ao buscar novas formas de entendimento dessas práticas, foi preciso estar atenta para localizar indícios, perceber evidências, identificar pistas que pudessem resgatar fios esquecidos, pontos perdidos na trama das relações estabelecidas e eternizadas pelo clic de um fotógrafo. Aspectos, minúcias que muitas vezes escapam aos olhos daqueles que não se fazem atentos aos murmúrios do cotidiano.

De Ginzburg (1987), trouxe o modo indiciário como possibilidade de desenvolver um trabalho mais detalhado na pesquisa com as fotografias, tendo especial atenção e cuidado para ir além do aparente, do diretamente compreensível. Esse foi um caminho epistemológico/metodológico que me oportunizou observar os vestígios marginais, os resíduos reveladores presentes nas fotografias.

Ao proceder segundo a orientação de Ginzburg, mediante um trabalho atencioso, pude perceber nos *entrespaços* das imagens, aspectos, fragmentos considerados, por alguns, insignificantes, menos importantes, mas indispensáveis à minha pesquisa.

Ao enfatizar a importância do detalhe, de gestos, de costumes aparentemente triviais, corriqueiros, assim como Ginzburg (1998), tive a possibilidade de fazer novas descobertas, dizer o não dito, reescrever narrativas, re-visitando o que parecia já visto e sabido.

Encaminhando minha pesquisa dessa maneira, foi possível a percepção de aspectos que, muitas vezes, escapam ao olhar fortuito que não dá conta das tantas histórias tecidas no cotidiano. Ou seja, *caminhando através de indícios, pistas, sinais, a partir de dados aparentemente negligenciados, para retomar a uma realidade complexa* (1989, p.152), abriu-se mais um jeito de fazer história. Uma história que pressupõe o *reconhecimento de uma rea-*

idade talvez ínfima para descobrir pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador (1989, p.153).

Portanto, foi necessário penetrar, através dos indícios, nas dimensões ocultas, secretas das fotografias. Os dados estavam presentes nelas à espera da interferência que os fizesse saltar de seus territórios prechos de possibilidades, revelando de acordo com Certeau (2003, p.38), *que o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada*, até mesmo o cotidiano de uma pesquisa.

Quantas narrativas se insinuam, emergem das imagens fotográficas! Compreendê-las supõe remexê-las, conversar com elas. Essa não é uma tarefa simples. Em Santos (2000, p.58 e 59), está uma advertência importante, esboçada a partir de estudos no campo da física: *vivemos num sistema visual muito instável em que a mínima flutuação de nossa percepção visual provoca rupturas na simetria do que vemos*.

Assim, olhando para as fotografias, ainda que muito atentamente, corre-se o *risco do erro e da ilusão* (MORIN, 2001 p.19), de perder-se face *às ambigüidades e à complexidade do tempo presente* (SANTOS, 2000 p.59). Circunstâncias que podem se colocar como limites, dificuldades concretas no momento da observação e estudo das fotografias.

Há sempre múltiplos caminhos através dos quais vão se traçando rotas, percursos ao longo do processo de pesquisa. Como bem lembra Najmanovich (2001), como sujeitos encarnados, pagamos com a incompletude a possibilidade de conhecer. Portanto, não é possível afirmar qualquer pretensão de terminalidade ao fazer-se uma pesquisa.

Ainda que eu tenha buscado compreender toda riqueza estampada nas imagens fotográficas, por maior que tenha sido o meu esforço em explicitar as múltiplas formas de narrar a vida, o cotidiano ali impresso, ainda restaram muitas possibilidades a serem pesquisadas. Por essa razão, a minha investigação pautou-se sempre pela cautela recomendada por Dubois (1994, p.44):

A fotografia concentra o seu olhar sobre o superficial, desse modo obscurece a vida secreta que brilha através dos contornos das coisas num jogo de luz e sombras. Não se pode captar isso, nem mesmo com o auxílio das lentes mais poderosas. Devemos nos aproximar dessa vida pé ante pé...

Pé ante pé, fui trabalhando com as muitas idéias dos autores que li, das discussões travadas no grupo de pesquisa, das intervenções da minha orientadora, das conversas com amigos e parceiros de trabalho. Foi árdua, mas surpreendentemente deliciosa a tarefa de conversar com as fotografias.

Chegou, então, a hora de definir o ‘recorte’. Tantos foram os desejos. Muitas eram as possibilidades de percurso. Com Alves, assumi o desafio de falar da escola, do seu *espaçotempo* expresso em fotografias. *Escola... espaço em movimento, expressão das táticas, lugar praticado, pleno de operações devidas a ações de sujeitos históricos* (ALVES, 1998, p.30).

Os pesquisadores *nos/dos/com* os cotidianos explicam que os *espaçotempos* são percorridos, utilizados pelos sujeitos praticantes de modos diversificados, modos esses que, com frequência, escapam àqueles que acreditam poder ordenar, disciplinar os seus trajetos.

Sendo assim, a forma de trabalhar que faz uso do modo consagrado de fazer ciência não dá conta da pesquisa que tem como foco as referências imagéticas. Toda a minha investigação trilhou caminhos traçados, refletidos e construídos por estudiosos cujas pesquisas são feitas considerando o que se passa no cotidiano, mas teve que ser articulada com minhas necessidades a cada momento do processo.

Dessa maneira, incorporar modos de pensar presentes ao grupo de pesquisa, em especial a partir do pensamento de Certeau em torno da noção de *tessitura de conhecimentos em redes*, foi necessário uma vez que cada imagem vista e organizada em uma série partilha com seus ‘segredos’ de conhecimentos sobre aquela escola e os currículos e processos pedagógicos que nela se desenvolveram, de redes múltiplas de valores, significados e conhecimentos: a da Igreja Católica; a da ordem a que pertence a instituição; a das escolas do município de Nova Friburgo; a de idéias pedagógicas de cada período; a de visitantes que recebia; a das alunas/alunos que atendia e suas famílias, entre outras. São diferentes fios que se trançam, criando novos modos de pensar, fazer e expressar, em movimentos constantes, introduzindo nos *espaçotempos* escolares novas questões e desafios a serem enfrentados.

Com Alves (2000), pude compreender melhor a noção de *tessitura* como processo no qual ocorre a criação do conhecimento no cotidiano. Essa autora refere-se a *campos de estudo, informados por uma trama tecida de múltiplos conhecimentos teórico-práticos*. Ainda, nesse mesmo texto, aprofunda essa noção, dizendo:

Os campos são, assim, espaços delimitados, que pressupõem movimentos, lutas e nos quais se dá a produção, a circulação, a apropriação e a reprodução de conhecimentos teóricos e práticos e estão presentes em todas as áreas do conhecimento, em algumas mais rapidamente identificados que em outras. Mas aí estão, quer tenhamos ‘olhos’ para identificá-las ou não.

(p. 118).

Com essas noções, usei as imagens fotográficas; elas são importantes na pesquisa no/do cotidiano por remeterem às múltiplas faces da ‘realidade’ capitada pelas imagens. Elas nos dizem muito sobre as práticas, valores e processos de negociação que envolvem o trabalho na escola. Falam das redes de saberes e fazeres que constituem o seu cotidiano. As imagens ampliam as possibilidades de compreensão da prática pedagógica ‘real’, aquela que é tecida a partir da intervenção dos seus praticantes sobre as prescrições normativas próprias do *espaçotempo* escolar.

Essa mesma autora diz incisivamente que: *tecer conhecimentos em redes, em nossos tantos contextos cotidianos, é única forma de reproduzir/transmitir/criar conhecimentos nas nossas relações de todo dia* (2002, p.95).

Assim, busquei conduzir minha pesquisa com esses referenciais, ensejando a possibilidade de criar novos conhecimentos sobre os *espaçotempos* do Colégio Nossa Senhora das Dores e de suas narrativas.

DAS CAIXAS E ENVELOPES AOS ÁLBUNS E ARQUIVOS DIGITAIS

*No semicírculo de cadeiras
nota-se certo movimento.
As crianças trocam de lugar,
mas sem barulho: é um retrato.
Esses estranhos assentados,
meus parentes? Não acredito.
São visitas se divertindo
numa sala que se abre pouco.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Trabalhar com as fotografias do Colégio Nossa Senhora das Dores, esse colégio centenário ao qual estou visceralmente ligada por laços de trabalho e de afeto, foi mais que uma aventura, foi uma bênção. Experimentei, o tempo inteiro, o sentimento de grata familiaridade.

Num primeiro momento, deliciei-me ao bisbilhotar os envelopes com as fotografias. Cada uma delas surpreendia-me pela riqueza de detalhes, pela quantidade de elementos a serem estudados, matéria suficiente para dar o que pensar.

Não foi difícil encontrar e organizar as fotografias. De certa maneira, já havia meio caminho andado. A grande maioria já estava separada por década, algumas mais recentes, por ano. Eram muitas as fotografias, múltiplos os repertórios. A riqueza temática que pude perceber em cada uma das fotos, registra a história de processos pedagógicos e curriculares que foram implementados durante toda a história da escola. Uma escola que parece ter buscado sempre responder aos desafios do tempo.

Ao debruçar-me sobre as imagens fotográficas, ao interrogá-las, o fiz ancorada no presente, embora enredada em múltiplas redes de saberes, práticas e sentimentos que fazem de mim o que eu sou, eu e as minhas circunstâncias.

Ao longo do processo de investigação, as imagens iam convidando-me a confrontar o então - lá, sugerido pela imagem, com o aqui - agora no qual está situado (BARTHES, 1997).

Esse foi o grande desafio. A busca da compreensão do que estava oculto nas fotografias, num esforço de articulação das partes em um todo com os seus múltiplos significados. Para isso foi necessário indagar. De fato, as fotografias, ao caírem em minhas mãos, já tinham uma certa organização, mas foram os questionamentos levantados a partir do diálogo estabelecido com elas que lhes conferiu a possibilidade de fazê-las instrumentos de pesquisa, documentos históricos.

O modo de investigação que abracei me obrigava formular outras e novas perguntas que orientassem o processo de observação e análise das fotos. E assim fui questionando. Como usar as fotografias para compreender os processos curriculares, nos quais estão expressas ações concretas de sujeitos? Quem são esses sujeitos e que histórias estão simbolizadas nas fotos? Quais os limites, possibilidades e suas implicações na produção do cotidiano? Como são as relações de poder nos *espaçostempos* retratados? Que valores e conhecimentos estavam ali contemplados?

São essas e outras questões já formuladas anteriormente que me fizeram caçadora. Como bem fala Samain (1998, p.13), *as fotografias gostam de caçar na escuridão de nossas memórias*. Esse é o fascínio das fotografias, a possibilidade que elas oferecem à caça, à pesquisa, à descoberta de novos sentidos para o cotidiano escolar, para as trajetórias de praticantes enredados no emaranhado de fios que tecem as suas vidas.

O processo ia acontecendo, o trabalho tornava-se cada vez mais interessante e exigente. A ambiência da qual as fotografias iam emergindo falavam de relações, de idéias, de pessoas... Penetrar na sua intimidade, entendê-las um pouco mais, estabelecer uma certa cumplicidade... Foram momentos desafiantes.

Mas, ledo engano pensar que as fotografias falam por si mesmas, de imediato, diretamente. Elas, por vezes, fazem silêncio, criam ambigüidade. Em outros momentos, colocam-se desafiadoras, instigantes. Daí a necessidade de submetê-las a uma abordagem crítica, a partir de um olhar sensível que se debruça sobre outro olhar, aquele que produziu a imagem fotográfica.

Foi preciso olhar com muita atenção cada uma das fotos e tentar perceber o que elas tinham para contar. Uma situação de cognição básica, uma vez que me via diante de um objeto de conhecimento a desafiar a minha compreensão, continuamente.

Embora as fotografias sejam excelentes recursos para a materialização de lembranças, é preciso que elas sejam sempre compreendidas através da apreciação crítica de suas mensagens. Elas podem suscitar diferentes compreensões em função da variabilidade de recepção e interpretação daqueles que as observam. É por isso que *não olhamos apenas para uma foto, sempre olhamos para a relação entre ela e nós* (LEITE, 1993, p.31). E eu acrescentaria: entre ela, nós e o entorno.

Por esta razão, as legendas encontradas nas fotos, as indicações nos envelopes foram fundamentais à compreensão das imagens observadas. Lembrando que nem sempre essa compreensão pode ser completa. São diferentes vieses, múltiplos matizes. Muitos deles, certamente passaram despercebidos ao longo do meu trabalho.

As legendas apresentavam as primeiras pistas a serem seguidas no processo de identificação, organização e catalogação das fotografias. As que não eram legendadas, a grande maioria, foram observadas a partir do modo como eram arrumados os artefatos e móveis nos espaços, das cenas, pessoas fotografadas e, até, detalhes como expressões faciais e corporais das alunas, as vestimentas que usavam, a maneira como arrumavam os cabelos, entre outros aspectos.

Portanto, os procedimentos metodológicos foram sendo construídos no cotidiano, ao longo do desenvolvimento da própria pesquisa, objetivando responder às questões levantadas anteriormente e a outras que a realidade estudada ia apontando.

Assim, a minha tarefa foi sempre fazer perguntas, entendendo, mais uma vez com Pais, que a *própria natureza do acto de perguntar expressos nas interrogações atrás formuladas abre-nos caminho a possíveis respostas* (2003, p.323). Nesse exercício de busca, foi possível compreender um pouco mais os modos de significação dos praticantes e de seus atos, em suas múltiplas formas de tecer conhecimentos e significados e de seus imaginários. Uma empreitada em direção a uma compreensão, fruto do esforço em transformar aquilo que observava em algo mais inteligível.

Todas as fotografias são representativas de cenas escolares. São situações de alunas em sala de aula, em jardim fazendo recreio, em festas cívicas e religiosas; são espaços pedagógicos, oficinas, salas especiais, todas elas evidenciando conhecimentos, valores, regras de convivência, comportamentos; processos pedagógicos e curriculares que têm muito a dizer.

É preciso lembrar que cada fotografia revela dados parciais de crenças, conhecimentos e significados que vão variar segundo marcas culturais de quem, como, onde e para que a produziu. Face a essas circunstâncias, busquei, nesse processo, estar sempre atenta aos limites impostos pela própria metodologia, pela natureza do material com o qual trabalhava. Ainda que eu tenha buscado compreender toda a riqueza da vida cotidiana estampada nas imagens, certamente, restaram possibilidades a serem pesquisadas.

O meu processo de pesquisa foi dividido em dois movimentos: o da organização do acervo, segundo alguns critérios, e aquele que me permitiu, com a seleção de algumas dessas fotografias, daquelas séries nas quais os *espaçostempos* pudessem ser interrogados e compreendidos como dimensão material do currículo, iniciar a análise e organização de conhecimentos sobre processos curriculares simbolizados nas fotografias.

Trazer imagens fotográficas para o debate educativo é ampliar as fronteiras do conhecimento, incorporando novas histórias, resgatando identidades, dando relevância às ações que se dão nos *espaçostempos* escolares. São práticas de sujeitos e instituição que preci-

sam ser contadas para que se possa conhecer um pouco mais do seu interior, para além da sua homogeneidade, indo fundo para encontrar e fazer emergir o diverso, as vivências que ultrapassam os limites dos currículos oficiais, das práticas cotidianas que escapam ao controle rígido e circunscrito pelo planejamento ou mesmo pela legislação.

Para tanto, foi preciso correr todos os riscos, esbarrar no improvável, embarçar-me com o insólito, experimentar múltiplos sentimentos, estando atenta, como recomenda Alves (2004, p.131), aos limites impostos por esses sentimentos, mas assumido que *sem eles não há memória e explicações possíveis*, no que se refere aos cotidianos.

Nessa organização do acervo, grande parte das fotografias já foi catalogada, seguindo a ordem cronológica da produção das mesmas. A fotografia apresentada a seguir é a mais antiga encontrada até então. É do início do século XX. São jovens vestidas ao modo da Virgem, para homenageá-la, indicando, desde já, o forte espírito de religiosidade cristã católica que sempre marcou a proposta educativa da escola. Sobre essa questão, falarei com mais detalhes na parte deste trabalho que contempla as análises produzidas a partir das fotografias.



Imagem 4

Até o presente momento, o trabalho de identificação, catalogação, digitalização e organização em álbuns, já contemplou 367 fotografias. Nessa fase, foi usada uma tabela de dupla entrada, na qual ia sendo indicado o número de fotos identificadas segundo alguns critérios por mim elencados. Essa tabela pode ser observada na parte dos anexos, nesta dissertação. Foi importante trabalhar com ela, uma vez que me possibilitou inventariar as fotografias. Quanto mais as observava, mais ia percebendo as múltiplas possibilidades de enquadramento das mesmas na tabela.

A foto das meninas ao redor da imagem de Nossa Senhora, por exemplo, pode ser inventariada em qualquer desses itens: eventos religiosos, uniforme, espaço físico, artefatos religiosos, entre outros.

Portanto, após ter identificado e inventariado as fotografias, seguiu-se a fase de digitalização e a sua arrumação em álbuns, cuidadosamente escolhidos de modo a assegurar condições de conservação, permitindo a sua utilização com mais segurança, sem abandonar, por um só instante, o senso estético da sua organização. As imagens seguintes mostram, de certa maneira, parte dos resultados desse trabalho.



Imagens 5 e 6

Em cada um dos álbuns aparece uma lista (anexo 3), indicando as fotografias que constam daquele arquivo. Grande parte delas foi legendada para facilitar a observação e estudo das mesmas. Foram organizadas, até este momento, as fotografias produzidas e conservadas no período compreendido entre as décadas de 10 e 80. Esse trabalho continua. Provavelmente não terá fim, isso porque as fotografias continuam fazendo parte do cotidiano da instituição. Há, nos sujeitos da escola, uma consciência quanto à necessidade e importância do registro

fotográfico. Hoje, com as câmeras digitais, a todo instante somos surpreendidos com imagens que nos chegam produzidas na instituição pelos mais diferentes praticantes.

Foi significativa, na etapa de organização das fotografias a recomendação de Leite (1993, p.83):

A rigidez da catalogação desfavorece condições capazes de captar um processo contínuo de relações que se estabelecem e se desfazem e que se deseja apreender. Enquanto as normas de arquivamento são estabelecidas como sistematização fixa..., a pesquisa de conteúdo tenta lidar com um material... que exige alterações contínuas de posição, da ordem fixada, de agrupamentos e cruzamentos diversificados para captar melhor... a linguagem fotográfica.

Ou seja, em diferentes momentos foi preciso desconstruir algumas formulações já avançadas, em função de dados novos trazidos, por exemplo, por pessoas que vivenciaram os processos pedagógicos da escola, naquelas salas, naqueles espaços, naqueles tempos representados nas fotografias com as quais estava trabalhando. Foram conversas informais, mas que trouxeram outros fios e cores à tessitura de novos significados para algumas imagens.

Desse grande acervo, pelo recorte que me foi possível fazer para este trabalho, a coleção de imagens utilizada na minha pesquisa é formada por 27 fotografias. São representativas de um núcleo temático e de um período compreendido entre o início do século XX e a década de 80.

Foi possível perceber que essas fotografias foram feitas por fotógrafos profissionais. O enquadramento, a luz, a revelação cuidadosa são dados que apontam para a qualidade do trabalho realizado.

Grande parte das fotografias é frontal, permitindo a observação de detalhes, tais como: a quantidade e diversidade de objetos presentes nas fotos, a organização dos *espaços-tempos*, a presença de símbolos representativos da religiosidade da instituição, entre outros.

É importante observar, mais do que a beleza da coleção, as inúmeras seriações possíveis e, conseqüentemente, os desdobramentos enquanto questões e possibilidade de pesquisa. Ao examinar a tabela utilizada na fase de identificação das fotografias, vê-se que é possível seriá-las segundo o critério de vestuário; muitas das fotografias dão conta do uso de diferentes uniformes em ocasiões diversas – uniforme próprio para uma solenidade, para uma partida de vôlei, para um passeio pela praça... Poder-se-ia, também, arrumá-las de acordo com os eventos mais comuns na instituição, além das aulas, é claro. Formaturas, apresentações artísticas diversas, exposições, desfiles cívicos e, principalmente, atividades de caráter religioso –

celebrações na capela, participação da escola em procissões, enfim, múltiplas combinações e possibilidades de leituras.

Neste trabalho, as minhas observações foram direcionadas às fotografias que permitiram a discussão de questões ligadas aos *espaçotempos* como elementos da cultura escolar e todos os seus desdobramentos na abordagem do currículo da escola.

Dessa maneira, esse estudo faz parte do conjunto de reflexões integrantes de uma historiografia da educação que acredita na *possibilidade de reconhecer a escola nos seus objetos, vê-los como suportes físicos das práticas que ali se desenvolveram* (MENEZES, 2005). Um estudo relativamente novo. Só mais recentemente, a noção de *espaçotempo* vem sendo ressignificada, a noção de *espaçotempo*, que deixa de ser visto apenas como representação, conquistando a sua importância como elemento impregnado do social no qual está inserido.

Essa nova abordagem dimensiona os *espaçotempos* para além da paisagem geográfica e dos seus aspectos visíveis. Inclui os seus significados na trama social, com as múltiplas lógicas que os constitui e com os processos e fatores que lhes deram origem.

A minha pesquisa trata dos *espaçotempos* escolares como uma fonte inesgotável de experiências de aprendizagem, cuja materialidade está impregnada de signos, marcas que comunicam, formam opinião, instituem comportamentos, educam.

Portanto, *espaçotempo*, assim entendido, longe de ser neutro, é marcado social, cultural e ideologicamente, carregando sinais de quem o produz, organiza e o habita com toda a sua rede de subjetividade.

Os *espaçotempos* são crivados de valores, construídos por múltiplos interesses, manifestos e ocultos, podendo contribuir, ou não, para que as relações entre os *praticantes* que os ocupam possam desenvolver laços afetivos, sentimento de identidade e de pertencimento.

Essa mesma lógica permeia os *espaçotempos* escolares e manifesta-se no currículo. Este, ao ser compreendido de modo mais crítico, pode apresentar, também, uma face oculta que, ao ser 'praticado', se faz mediação para a transmissão e incorporação de valores, através de práticas que nem sempre os explicitam.

Ao tratar-se dos *espaçotempos* escolares, é preciso compreendê-los como um todo coerente, pois é neles, e a partir deles, que a prática pedagógica acontece, concretiza-se. Daí a necessidade de entendê-los repletos de possibilidades, mas, também, marcados por limites que vão dar o tom às atividades curriculares, sejam quais forem os seus propósitos.

O *espaçotempo* é o cenário onde as coisas acontecem e produzem marcas significativas nas pessoas que ali interagem. Frago (2001) lembra que a tomada de posse do espaço vivido é fator da maior importância na constituição da personalidade das pessoas e dos grupos.

Do exposto, é possível compreender que *espaçotempo*, como dimensão material do currículo, recorte temático desta pesquisa, tem grande importância na vida dos praticantes no cotidiano da escola. Uma possível compreensão dessa sua dimensão supõe considerá-lo como parte integrante de um contexto maior e reflexo das representações sociais – conhecimentos, crenças, opiniões, comportamentos – compartilhados por diferentes grupos sociais.

A partir dessas noções, trabalhei com as imagens escolhidas e selecionadas do acervo fotográfico do Colégio Nossa Senhora das Dores, entendendo com Alves (2001, p.9) que,

dependendo do interesse de quem mostra e de quem criou a imagem, em um determinado momento histórico, vale a pena mostrar a correção, a igualdade reinante, a disciplina, a calma, a colaboração, a professora tranqüila ou cheia de autoridade. Em outros, a tristeza, a desordem, o castigo, as escaramuças ou as disputas. Precisamos entender, assim, que em uma obra vão aparecer tanto as emoções que o artista desejou transmitir como a sintonia que ele tem, mesmo que disto não se dê conta, com um determinado momento da história, aquele no qual vive. Mas nela existe, também, os tantos sentidos daquele que, com sua história, suas emoções e suas memórias, vê a imagem.

Dessa forma, fui dialogando com as fotografias, correndo todos os ricos possíveis, mas, ao mesmo tempo, guiada por noções consistentes de que fui me apropriando ao longo dos estudos realizados. Desses estudos resultaram outras formulações que serão apresentadas a seguir.

ESPAÇOTEMPO ESCOLAR EM FOTOGRAFIAS: PISTAS PARA O ENTENDIMENTO DO CURRÍCULO NO COTIDIANO

*Ficaram traços da família
perdidos no jeito dos corpos.
Bastante para sugerir
que um corpo é cheio de surpresas
(...)
A casa tem muitas gavetas
e papéis, escadas compridas.
Quem sabe a malícia das coisas,
quando a matéria se aborrece?
(Carlos Drummond de Andrade)*

Quantas surpresas esperavam-me nesses processos de pesquisa! Quantos traços, detalhes, minúcias espalhadas nas fotografias! *Bastante para sugerir* itinerários diversos. Quem sabe o conhecimento das coisas antes de envolver-se com elas?

Com Drummond, que me ajudou a temperar com a sua poesia os momentos desta escritura, imprimindo-lhe uma certa leveza, e com outros tantos autores com os quais dialoguei, fui buscando entender, a partir das imagens fotográficas, como os *espaçotempos* escolares, bem como os artefatos culturais neles presentes e as pessoas iam dando visibilidade aos currículos *praticados* (Oliveira, 2005), no Colégio Nossa Senhora das Dores.

Precisei estar atenta, constantemente, para o fato de que esses *espaçotempos* são delimitados, circunscritos, normatizados por comportamentos expressos em programas e propostas que instituem valores, oportunizam aprendizagens, possibilitam aflorar sentimentos de pertença e/ou exclusão, bem como o desenvolvimento dos processos identitários dos praticantes neles envolvidos e relacionados.

Como a minha intenção, durante toda a pesquisa, estava voltada para o estudo do currículo escolar praticado, orientado pelas pesquisas *dos/nos/com* os cotidianos, foi possível entender que os *espaçotempos* - os desejos que o povoam, bem como as relações que aí se dão - são atravessados e marcados por situações que muitas vezes escapam a uma investigação comprometida em trazer à tona e explicitar histórias e práticas silenciosas que os entrecortam.

Há em Alves (1998, p.37) um fragmento que expressa muito bem essa questão:

Em cada pesquisa sobre o cotidiano da escola que coordenava, em cada trabalho que ali realizava, ia ficando mais claro, estranhamente mais claro, que aquele espaço – o escolar – daria pistas importantes sobre o não explícito na escola, naquilo que entre nós que trabalhamos no campo curricular, convencionamos chamar de currículo oculto.

Pela via da observação dos cotidianos, em suas tantas expressões, foi possível perceber que os *espaçotempos* são vivenciados, percorridos, utilizados pelos sujeitos de mo-

dos e maneiras diversificadas, escapando, muitas vezes, ao olhar daqueles que os pesquisam. Não é sem razão que Alves (1998, p.130), com base no pensamento de Certeau (2003), ao falar de escola, a distingue como *espaço em movimento, expressão das táticas, lugar praticado, plano de operações devidas a ações de sujeitos históricos*.

Nessa mesma trilha Frago (2005), nos diz que a configuração e a utilização dos espaços em uma dada instituição constituem elementos-chaves da cultura material da escola. Portanto, tendo em vista o seu significado, é preciso buscar uma maior compreensão das múltiplas redes que se constituem e se articulam com outros artefatos culturais do universo escolar, lembrando que esse universo é também formado por pessoas em permanente processo de negociação e disputa.

Ao falar dos *espaçostempos* escolares da instituição, desejo que o leitor entenda comigo e com os autores citados a dimensão material do currículo, assumindo toda a sua complexidade e multiplicidade. A partir da investigação que fiz dos diferentes sentidos dos currículos que aí foram criados e recriados pelos seus praticantes, pude compreender que a disposição dos espaços que contempla os artefatos e os praticantes que neles permanecem e movimentam, não é aleatória.

Os *espaçostempos* escolares traduzem um processo dinâmico, no qual se observam múltiplas redes de relações. Nesse processo, atendem e organizam lógicas diversas e mutantes que indicam crenças e métodos de trabalho.

Escolano (1998) nos fala a esse respeito:

os lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma grande quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto. A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como elemento do currículo oculto ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta (p.27-45).

Assim, esses *espaçostempos* revelados pelas fotografias foram apontando para propostas educativas, objetivos a serem atingidos e atividades a serem realizadas. Elementos que são normatizadores como são, também, os códigos disciplinares, as punições, as restrições, os prêmios. Em outras palavras, a arquitetura de uma sala, a disposição dos objetos e a sua organização no espaço, as vias de circulação são possibilidades, dados para o melhor entendimento das regras de apropriação desse espaço. Como nos diz França (1994) *a escola é um espaço atravessado por tempos diferentes, justapostos, que aparecem na forma de seus edifícios, no estilo de seu mobiliário e em toda a sua configuração (p. 13).*

Esses dados estão presentes nos diversos elementos da cultura material da escola e as fotografias podem ajudar a percebê-los; elas são mais uma fonte de acesso ao entendimento possível da cultura material da escola.

As imagens fotográficas podem falar das tantas lógicas com que são usados os *espaçostempos* escolares. Para poder compreendê-las, é preciso saber-se inteiramente mergulhado nessas próprias lógicas, pois a sua não observância pode interferir e até impedir que compreendamos o que está sendo investigado. Escolano (1998) acentua que espaço e tempo não são abstrações, suportes para uma estrutura neutra onde acontecem as práticas escolares. Ao contrário, eles são contextualizados e ideologizados. Por isso, inquietações, perplexidades, dúvidas, sentimentos acompanharam-me durante todo o processo de pesquisa.

Ao deslizar o olhar pelas fotografias, percebi não ser possível apreendê-las por inteiro. Por maior que fosse o meu desejo e o meu empenho em torná-las explícitas, sempre restaram possibilidades de algo permanecer indecifrável. Afinal, era a minha visão do que as fotografias iam me mostrando. Sendo assim, foi preciso considerar as tantas fronteiras que se colocaram nesse movimento de apreensão. Ainda assim, elas apresentaram um enorme poder de evocação. Como *espaçostempos* de memórias, serviram ao processo de compreensão de muitas das práticas do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Dores.

Ao modo de Ginzburg (1991, p.177), que considera a importância dos detalhes, que nos adverte quanto ao fato de a *realidade ser opaca* e quanto à *existência de zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitam decifrá-la*, busquei compreender o que estava presente e, também, ausente nas fotografias. Procurei explicitar o contexto no qual elas estavam inseridas, os modos pelos quais foram produzidas e como foram apropriadas.

Analisar aspectos da cultura escolar através dos artefatos culturais - e de um deles, em particular, os *espaçostempos* - representados nas fotografias, sob a perspectiva de quem está pesquisando aqui e agora, implica não ter a ilusão de objetividade, de contar tudo o que de fato está ali retratado. Interpretar supõe selecionar, escolher, valorizar, abandonar.

Não podia ser mais apropriada, para reforçar esta idéia, a fala de Alves (1998, p.11) convidando-nos a *ouvir, ler, sentir, cheirar o espaço*. Para essa autora, a discussão dos *espaçostempos* como dimensão material do currículo indica a necessidade de se entender a idéia de que as escolas, para além de serem ‘lugar’ (Certeau,2003) – entendido como *espaço apropriado* – é movimento, porque nelas existem pessoas e artefatos culturais vários que se entrecruzam e que estabelecem relações entre si, em diálogos frequentes e diversificados. Para Alves (1998), a dimensão *espaçotemporal* revela-se quando as pessoas, criando significados e

valores, constroem a própria inter-subjetividade enquanto interatuam consigo mesmo, entre elas e com o entorno.

Como já disse anteriormente, a partir do arranjo cronológico, selecionei aquelas fotografias que seriam analisadas do ponto de vista do *espaçotempo* como elemento da cultura escolar representado nas imagens.

Com esses dados, convido o leitor a aventurar-se comigo nos percursos de reconhecimento e ressignificação que fiz através das imagens fotográficas da instituição de ensino centenária. São imagens belas, provocativas e instigantes. Vale a pena fazer essa viagem. Vejamos a fotografia apresentada a seguir.



Imagem 7

É uma sala de aula. Ampla, cuidada e organizada, indicando a importância dada ao ambiente no processo de aprendizagem.

Pela distribuição do mobiliário e dos objetos no espaço, percebe-se a preocupação de seus dirigentes em proporcionar boas condições de trabalho aos alunos e professores. Condições de higiene, iluminação, aeração e conforto. São espaços que parecem atender às recomendações de conforto e saúde, tão importantes para o fazer pedagógico da instituição.

Entretanto, é preciso lembrar que só mais recentemente, o espaço tem sido investigado pelos estudiosos da educação. Dos escritos de Frago, tomei um fragmento que dá conta dessa questão.

Apesar da importância da dimensão espacial da atividade humana em geral, e da educativa em particular, essa última é uma questão não estudada nem a fundo nem de modo sistemático. Quando a atenção se dirigiu a essa questão foi para centrar-

se mais nos aspectos teórico-discursivos, ou seja, nas propostas efetuadas em relação com a distribuição e usos do espaço escolar, e legais, ou seja, nas regulações dos aspectos technoconstrutivos, higiênicos e pedagógicos dos edifícios escolares, do que nos aspectos de índole antropológica e relacionados com a história da escola como lugar e de sua realidade material. (Frago, 1998, p.11)

Atenta aos limites apontados por Frago, fui analisando as fotografias e observando que, pela configuração do *espaçotempo*, determinando certos movimentos e restringindo outros, pela disposição dos artefatos materiais que podemos identificar, pela arquitetura da sala, percebe-se a função educadora desse *espaçotempo*, cujos elementos simbólicos desempenham função do currículo invisível. Como nos ensina Escolano (2001, p. 27/28), *a arquitetura escolar organiza minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um continente de poder.*

A organização das carteiras, a presença de símbolo de religiosidade cristã católica- ela mesma uma imagem que permite uma análise - entre outros, são elementos indicativos do caráter possivelmente disciplinador do processo pedagógico que aí se efetivava. O espaço interior da sala de aula, com tudo que se encontra nele, parece indicar um certo comportamento de conformidade por parte dos seus usuários. Essa possibilidade fez da instituição escolar um lugar próprio para a realização da ação educativa, regido por uma legislação particular, o que aponta para a força do *espaçotempo* da sala de aula sobre o currículo praticado. Rocha (2000, p.23) nos fala: *o controle físico e corporal exercido através do currículo e seus dispositivos espaço-temporais nos ensinam gestos, movimentos, posições possíveis, formas de nos dirigirmos e nos relacionarmos aos/com os outros lugares de pertencimento, regras de sociabilidade.* Sendo assim, podemos imaginar como portavam-se as alunas que nesse ambiente circulavam, estabeleciam os seus contatos, construíam seus saberes, viviam seus afetos... Possivelmente, com as *táticas* próprias do universo feminino, ainda que circunscritas e limitadas.

Com Frago (2001), aprende-se que o espaço na sala de aula é um lugar percebido de modo singular. Nele se dão vivências, acontecimentos carregados de significados e representações. Ou seja, *as representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, sempre levam consigo uma interpretação determinada* (p. 78).

Ainda conversando com a mesma fotografia acima reproduzida, foi possível fazer um registro sobre os murais pendurados na parede da sala. São quadros didáticos que podem representar a preocupação em concretizar o que ia sendo ensinado, através de imagens – imagem dentro de imagens, trazendo o que pensar. Por que essas imagens aí estavam? Por que desapareceram com o passar dos tempos? Talvez porque outros recursos vieram trazer maior

acesso a todos os alunos, como por exemplo, os livros didáticos mais cheios de imagens ou pela presença da televisão nas casas dos alunos e, também, na escola. Talvez porque muitos entenderam que elas haviam envelhecido. Quem sabe!?

A próxima fotografia chama atenção pela presença de materiais específicos para o ensino de Geografia. Vejam-na:



Imagem 8

Na fotografia, destacam-se os mapas, o globo terrestre... que me levaram a pensar na presença de um certo espírito inovador, talvez próprio do pensamento da Escola Nova. Essa idéia talvez seja reforçada pela presença de um armário repleto de livros. Seria uma biblioteca de classe? Estariam ali guardadas publicações próprias do campo da Geografia? Os alunos que freqüentavam essa sala pesquisavam nesses livros? Estabeleciam relações entre as experiências de leitura e as observações que faziam nos mapas e no globo? Como esse *espaçotempo* era, efetivamente, usado pelos alunos.

Note-se que há um tablado para a mesa do professor e, mais uma vez, a presença do sagrado. Ambos, tablado e imagem do Sagrado Coração de Jesus, indicando o sentido e a força normatizadora desse ambiente. A materialidade dos artefatos presente nesse espaço exprime vestígios das relações pedagógicas aí estabelecidas. O entendimento que se tem sobre currículo aponta para o fato de que ele ensina de maneira silenciosa os saberes e, principalmente, valores e atitudes diante do mundo. É como nos diz Gallo (2000, p.171):

mas a disciplina do currículo escolar estende-se para além dos próprios saberes e de seu exercício; (...) na escola em particular, a disciplina encarna-se nos corpos.

Se a escola é o lugar do aprendizado, pelo indivíduo, dos saberes, é também o espaço onde o aluno aprende o seu lugar (...) na escola a geopolítica dos prédios e do interior das salas de aula é muito bem planejada, visando essa incorporação do poder disciplinar.

Independente da existência do tablado, no entanto, a mesa do professor não está sobre ele, nem sob a imagem que indica a carga de religiosidade própria da instituição. Está mais à esquerda, mais próxima do armário com livros. Seria possível inferir uma certa ousadia, um sinal de ruptura em relação à ordem estabelecida? Seria uma burla às funções de controle e vigilância? Os sujeitos praticantes dessa sala de aula, professores e alunos, já estariam vivenciando inovações pedagógicas? Como seriam realizadas as atividades nessa sala? Em grupo, em ambiente coletivo ou individual e solitariamente? Afinal, as carteiras, sendo individuais, poderiam ser movimentadas, organizadas de modos diversos.

Não se trata simplesmente da localização dos objetos, da distribuição e utilização dos espaços. Cada um dos elementos presentes imprime um significado, tem um sentido, expressa uma concepção de educação, de escola e dos diferentes movimentos que nela se concretizam. Neste sentido, Escolano (1998) argumenta:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

É possível observar que o autor da fotografia apresentada anteriormente optou por um enquadramento horizontal, dando maior visibilidade possível aos artefatos presentes na sala. Em primeiro plano estão as carteiras individuais, um pouco mais ao fundo os mapas, o tablado do professor, o quadro do Coração de Jesus, mas ainda todos eles de frente para a câmera.

Nessa e em outras fotografias, fui percebendo como em situações e na observação de certos *espaçostempos*, os *acontecimentos*, muitas vezes, escapam a olhares menos atentos. No entanto, aí vão sendo recriadas alternativas que conferem outros matizes às práticas de vigilância que são desenvolvidas, tramando a ampla rede na qual se constitui o *currículo praticado*.

Foucault (2002, p.126), ajuda-nos a compreender melhor essa abordagem do currículo oculto no fragmento apresentado a seguir:

(...) começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; (...) permitindo ao professor ter o controle de todos os alunos, das atividades desenvolvidas, ampliando as fun-

ções do espaço escolar, além de ensinar, vigia e hierarquiza. Por meio de diferentes ritos vai controlando o tempo das pessoas e a circulação delas nos espaços.

Desse modo, *espaçostempos* aparentemente imóveis vão sendo entendidos como resultado de redes de relações que, dinamicamente se interpenetram. Foucault (1987), ao refletir sobre espaços, defende a idéia de que estes se fazem, simultaneamente com a história dos poderes. Isso leva-nos a pensar e a compreender que o espaço é carregado de significados compartilhados e explicitados nas práticas sociais. Essa reflexão trazida para a vida cotidiana ganha, nas palavras de Esteban (2001, p.23), uma abordagem refinada do que se passa na escola, ao dizer que:

a vida cotidiana se revela local privilegiado de contradições em que emergem traços contra-hegemônicos que também constituem e (re)definem a realidade, as possibilidades de sua interpretação e as alternativas para uma intervenção. (...) Trazer a vida escolar para o cenário significa colocar os focos sobre os professores, professoras, alunos e alunas, que dão visibilidade à sala de aula.

Se o currículo oficial prescrito está centrado em uma abordagem uniformizadora da prática educacional, os currículos reais, aqueles que se recriam no cotidiano da escola, apontam para uma abordagem que tem no imprevisto, no acaso, um fator instituinte (FERRAÇO, 2000). Portanto, não há caminho único para trazer à cena tais currículos. Os sujeitos praticantes criam conhecimento no uso, nas diferentes maneiras de ser e fazer. Apesar de toda a uniformização, controle, normatização, não se pode esquecer que:

as práticas cotidianas, para além, de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que nelas é repetição, é esquema, é estrutura, são desenvolvidas em circunstâncias, ocasiões, que definem modos de usar as coisas e/ou as palavras. (OLIVEIRA, 2001, p.47).

Na medida em que contemplava as fotografias, na trilha dessa autora, pensava nos murmúrios, burburinhos e até algazarras das alunas nos corredores, pátios... Os seus risos e conversas, seus segredinhos. Sons, ruídos que iam imprimindo outros ritmos na vida dessa escola, e que só puderam ser ‘pensados’ por mim porque conheço os burburinhos de hoje.

Ficava pensando que, da mesma maneira que o pulsar da sala de aula saía pelas varandas e invadiam os pátios e jardins, os ruídos e os tempos exteriores também atravessavam os umbrais das portas e janelas e penetravam naqueles espaços que pareciam ser tão seguros e vice-versa como hoje ainda acontece. Mas seriam esses sons mais suaves do que os de hoje? Sobre que temas versavam as conversas? As professoras falavam alto ou baixo em suas aulas?

Espaçotempos contrastantes entrelaçam-se, cruzam-se segundo desejos, e decisões dos sujeitos praticantes. Daí ser possível dizer que os tempos rígidos, planejados das aulas, coexistem com tempos próprios dos alunos, manifestos pelas trocas de bilhetinhos e partilhas de segredos e fofocas. Portanto, nesses *espaçotempos*, os que aí estão não se limitam a ver o desenrolar dos acontecimentos, deles participam e os criam. Tempo e espaço interpenetram-se numa relação de mútua dependência (PAIS, 1998).

A apropriação desses *espaçotempos*, provavelmente, deveria variar segundo a natureza dos eventos que ali se davam. Podiam ser atividades de caráter cívico, social, cultural, pedagógico, todas cumprindo um ritual que, de certa forma, transmitiam os códigos sociais que deveriam moldar a forma de compreensão do entorno e os modos de inserção das alunas no mundo.

E o que indicam/ ‘dizem’ outras fotografias? Estas, abaixo, por exemplo.



Imagens 9 e 10

Essas fotografias são, possivelmente, de uma sala para o estudo das ciências naturais, vista por ângulos diferentes. Animais embalsamados, conchas do mar e outros artefatos expostos em vitrines e armários, sobre mesas, espalhados pelo chão. Mais uma vez, a presença do sagrado, indicando-nos que as ações aí desenvolvidas, certamente, eram perpassadas por exortações ao bom comportamento e permeadas por rituais religiosos. A presença desse olhar onipotente, provavelmente, imprimia outros contornos, outras dimensões do poder disciplinar da escola, um poder invisível e inverificável. Isso porque o currículo ensina, de modo silencioso, saberes, mas também valores e atitudes, modos de olhar e atuar no mundo. Vale-se das inovações pedagógicas, de modelos, de recursos visuais e táteis para concretizar o que precisa ser aprendido pelos alunos. Expressa, em sua institucionalização material, as idéias que o legitimam.

Particularmente, essas fotografias provocaram em demasia a minha curiosidade. As alunas seriam levadas a essa sala? Observavam, faziam relatórios, realizavam algum experimento? Seriam essas as opções possíveis para trabalhar o conhecimento sobre a natureza? Todos esses elementos, classificados e nomeados, presentes nessas fotografias, seriam indicadores de um planejamento metodológico e orientação didática para o ensino das ciências na época retratada? São fotografias da década de 30, não podemos esquecer essa circunstância.

Mais uma vez, em Escolano (1998), encontro saída para algumas dessas questões: *o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos* (p.26).

Sem dúvida, esse espaço deveria funcionar como um campo de experiência, de reconhecimento de um mundo natural de expansão de conhecimento, de fantasia e de criatividade, em torno de pensamentos como: ‘a escola deve estar aberta à experimentação’; ‘a vida deve ser trazida para dentro da escola’; ‘observar a natureza é uma das tônicas da escola’; etc. Nessa sala, os armários são vitrines que guardam o que é precioso e precisa ser preservado. Manter à vista, mas com cuidado e zelo, longe do toque muitas vezes descuidado das crianças, dos alunos.. São objetos a serem apreciados, devendo, no entanto, despertar curiosidade de quem os observa.

A esse respeito, Almeida Aguiar (2003, p,49) sublinha:

los aparatos y objetos destinados a los gabinetes de Física, Química, Hisoória Natural (...), la colección de mapas y esferas para el estudio de la Geografía. La existencia de estos gabinetes, así como el museo y la biblioteca, propiciaron una enseñanza práctica y experimental, apoyada por el trabajo en el laboratorio y por la lectura de textos complementarios.

Entrelaçando as contribuições teóricas dos autores aqui chamados, vou ampliando pouco a pouco a rede de diálogos sobre a temática tratada no meu estudo. Ao contemplar essas imagens e outras que aparecerão ao longo dessa escrita, vou andando por *espaçostempos* diversos que estão em íntima relação. Boaventura Santos, ao abordar essa questão, admite que cada um desses tempos corresponde a um espaço determinado e, é esse espaço que corporifica, dá materialidade às relações que aí acontecem. O autor anuncia: *a sucessão de tempos é também uma sucessão de espaços que percorremos e nos percorrem, deixando em nós as marcas que deixamos neles* (2000, p.194).

Ao serem trazidas para o hoje, essas imagens despertam em mim a forte sensação de estar lá, de fazer parte daqueles momentos, de tocar aqueles objetos, afinal, ao deslizar o olhar pelas fotografias vou agregando a esse olhar minhas vivências, minhas próprias lembranças. Essa é uma experiência fantástica e, a partir dela criamos e recriamos novas representações que vão sendo assimiladas como nossas. É como estar dentro da imagem; é um ver que pode ser entendido como momento de *caça não autorizada* (Certeau, 2003); um ver que é insistente, curioso e integrador, próprio de quem deseja investigar o cotidiano.

Desse modo, fui desconstruindo a forma de olhar hegemônica que impõe formas únicas de ver, e buscando simultaneamente modos novos de observar o que está ausente/presente nos *espaçostempos* das fotografias analisadas. Isso, tendo o cuidado de lembrar

que as imagens podem mostrar coisas diferentes para observadores diferentes. Isto é, todas as análises feitas estão necessariamente imbricadas nas redes de significação de cada um.

Portanto, nessa caça incessante, as imagens fotográficas apontaram indícios que sugeriram o tipo de educação dada às alunas da instituição (década de 30). Há uma relativa quantidade de materiais; são quadros, modelos, coleções que revelam um saber científico transformado em saber escolar. Como assinalou Escolano (2001).

no espaço escolar, são determinadas relações de uso e permanência dentro ou fora dele. Ao dispormos pessoas e objetos em ambientes, ao delimitarmos os espaços de circulação, ao separarmos, permitimos ações, enfim, ao determinarmos possibilidades e impossibilidades, percebemos o quão comprometido o espaço é na constituição da escola (p. 31).

Nessas fotografias é possível, mais uma vez, perceber as boas condições de higiene, iluminação e circulação no ambiente que podem ser atestadas pela altura do pé direito da sala, pela altura da porta, pela organização da sala e disposição das carteiras e materiais didáticos.



Imagem 11

Prosseguindo a análise, a fotografia então apresentada, além de reiterar os aspectos de organização e ordem, traz um outro dado importante a essa análise: os livros sobre as carteiras, embora não estando ali por acaso, possivelmente, objetivam dar destaque à escrita, à leitura, ao livro, enfim, apontando a importância para a instituição do saber acumulado.

É possível identificar, na materialidade dessa fotografia, a intenção da escola de ser representada a partir de um modelo de educação, de ordem e disciplina, testemunho da presença de uma prática escolar, de uma forma de escola, de um certo cotidiano significativo, de um *espaçotempo* determinado.

Arlindo Machado (1983) fala da necessidade de, ao tentarmos compreender a imagem construída pelo fotógrafo, fazer um desvio, *dar um salto para trás da miragem do visível* para poder desconstruir a imagem que se mostra a nós, observadores, como natural, familiar, reificada, independente do sujeito que a produz. Com esse autor e outros tantos já citados, pude compreender que essas imagens têm que ser analisadas a partir do contexto de sua produção e utilização. Portanto, essa e outras fotografias constantes deste trabalho têm os seus focos direcionados para indicadores da pedagogia da instituição, dos conteúdos curriculares explícitos e implícitos nas suas práticas cotidianas.



Imagem 12

Essa imagem possibilita, também, a identificação do fio ordenador da ação educativa, os modos de proceder, as práticas cotidianas da escola, privilegiando a ordem, a disciplina, a autoridade e a competência da instituição através de rituais que se materializavam nesses *espaçotempos*.

A fotografia apresentada é, como se vê, de uma sala de aula. Trouxe-a para esse debate em função do ângulo da sua produção, dando visibilidade e, com certo destaque, à mesa do professor sobre o tablado e o quadro-negro,¹⁰ onde está registrada a lição do dia.

E esta que agora apresento? O que ela nos fala?



Imagem 13

paçotempo.

O refeitório, amplo e arejado, constitui-se em um ambiente saudável e de extremo bom gosto. Aí, provavelmente, as ‘boas maneiras’ eram aprendidas e exercitadas. A louça, os talheres, os jarros com flores, as toalhas brancas que cobriam as mesas, tudo isso arrumado com esmero, por si mesmo, já indicava maneiras e modos de comportamento próprios a esse ambiente.

Pela forma como o espaço está arrumado, fico pensando que os frequentadores desse refeitório deveriam ser organizados em pequenos grupos. Com que critérios? Eles teriam liberdade de escolha quanto aos lugares a serem ocupados? Quem era responsável por esse ambiente? Seria uma Irmã? Seria sua a mesinha individual, situada à direita da fotografia, sob o quadro da Santa Ceia, bem apropriado para o ambiente? Tantas são as perguntas... Na mesma fotografia, pode ser observada, ainda, a presença de outras imagens de Santos, com destaque para o óleo sobre tela da Madre Fundadora da Congregação que, com olhar materno, parecia vigiar e zelar pelas pessoas que ali transitavam.



Imagens 14



Imagens 15 e 16

Aqui estão as imagens dos dormitórios, sendo um local contíguo a uma sala destinada aos lavatórios. Amplo, asseado, com camas alinhadas em fileiras, dispostas todas na mesma posição, arrumadas impecavelmente, com os elementos necessários ao conforto das alunas, mas sem exagero, reforçando a questão da ordem e da disciplina tão necessárias, segundo o modelo da época, às jovens, futuras mães de família.

A tomada em profundidade das fotografias permite observar as dimensões dos dormitórios, as suas condições de aeração e iluminação face às inúmeras janelas, à presença de portas amplas, garantindo um ambiente saudável.

Essas imagens instigam-me a pensar sobre o sentido do alinhamento das cadeiras e camas. A disposição desses e de outros artefatos parece ser geometricamente pensada e arrumada. Não surpreenderia o fato de que praticantes educados nesse ambiente pudessem apresentar comportamentos de extrema exigência na relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo.



Imagem 17

A imagem que se vê é do antigo salão de festas, com suas poltronas de madeira, organizadas em duas fileiras, divididas por um amplo corredor, cuja finalidade parece ser a circulação das pessoas de forma organizada. À frente do palco estão cadeiras arrumadas, uma mesa posta e ornamentada, possivelmente, para ‘atos’ diversos. Quem tinha acento nessas cadeiras? Que solenidades aconteciam nesse ambiente? O piano à esquerda seria indicativo da presença da música na vida da escola?

A julgar pela fotografia a seguir, a música era parte integrante do currículo escolar. Vê-se um grupo de alunas tendo aula de música: violino e piano.



Imagem 18

Embora não faça parte das minhas preocupações teóricas, neste momento, a postura do professor, elegantemente vestido, dá pistas para um rico debate. Mas deixemos essa possibilidade para um outro momento.

As fotografias apresentadas a seguir são da capela, símbolo maior da religiosidade da instituição. Instigam-me a pensar nas celebrações que aí aconteciam: Eucaristia diária, ladainhas, reza do terço, coroação de Nossa Senhora.



Imagem 19



Imagem 20

O espaço da Capela parece estar organizado segundo os moldes litúrgicos da época (década 30). Observa-se, além do Sacrário, os santos e anjos que compunham o ambiente, a presença do Orago¹¹, Nossa Senhora das Dores, representação da Virgem Mãe de Je-

¹¹ O Santo da invocação que dá o nome a um templo ou freguesia; oráculo; invocação.

sus, Santa da devoção da primeira irmã diretora do Colégio Nossa Senhora das Dores, explicação provável para o nome da instituição.

A grade separando o espaço entre o celebrante e os fiéis pode revelar o distanciamento e a autoridade de um sobre os outros. A imagem de Nossa Senhora apresenta pistas reveladoras do modelo a ser seguido. A fita ao pescoço de uma das jovens indicaria a sua filiação à Maria? As demais, sem a fita, seriam aspirantes a essa posição? E as que não faziam parte desse grupo, como se sentiam? Por que não faziam parte desse grupo?

As fotografias apresentadas a seguir são dos pátios e dos jardins do colégio para onde, certamente, emergia toda a vida da escola. São áreas externas que deveriam cumprir múltiplas funções; aí, provavelmente, aconteciam recreios, festas e, também, a julgar pelos artefatos que aparecem nas próximas imagens, aulas de educação física.



Imagem 21

A essa altura (décadas de 40 e 50), os avanços no campo da pedagogia do final do século XIX que apontavam para importância do exercício corporal como parte importante, fundamental na formação humana, já estavam incorporados às práticas da instituição. Segundo Almeida Aguiar (2003, p. 53):

Frente a una enseñanza doctrinaria e intelectual, la renovación pedagógica de finales del siglo XIX sustentaba la necesidad de la educación física en torno a tres puntos: el desarrollo físico-corporal, favorecer la salud e higiene, y la mejora del comportamiento moral.



Imagem 22

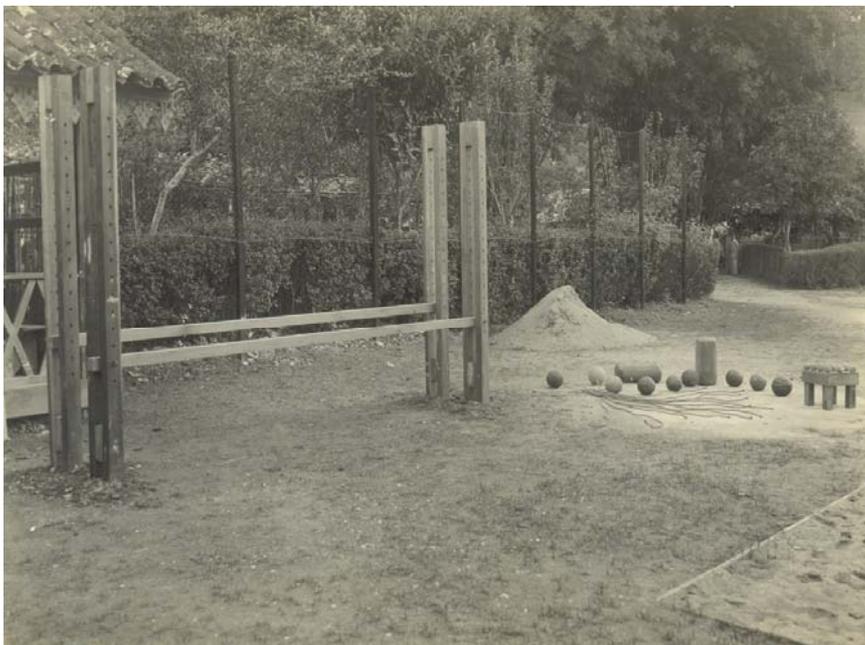


Imagem 23

As atividades físicas estavam inscritas no tempo escolar e, pela presença de aparelhos, objetos sólidos de diferentes formas e tamanhos, pistas de areia, barras para salto em altura, bolas de arremesso, é possível perceber a sua importância dentro da educação formal oferecida pela escola.

Esse tipo de material e o seu uso parece estar atrelado a uma abordagem da atividade física como condicionamento físico e desenvolvimento da resistência. Naturalmente, a importância dada a cada um desses artefatos depende da concepção curricular que norteia a

prática, num dado momento. A presença de mastros no pátio, monte de areia, barras e alvos parecem indicar que aí aconteciam treinamentos específicos. Quais seriam os objetivos desses treinamentos? As alunas participavam de olimpíadas? Com quem disputavam? Eram condecoradas?

A imagem do jogo de vôlei retrata alunas praticando esporte, provavelmente, nesse momento, em hora de recreio uma vez que existem alunas acompanhando, de forma descontraída, a partida. Essa atividade opõe-se aos horários fixos, à disciplina e à ordem próprias do tempo escolar oficial, aquele que acontece no espaço circunscrito da sala de aula. Entretanto, observando com mais atenção os uniformes usados pelas alunas para essa atividade esportiva, é possível perceber que seus corpos e suas liberdades são sempre controlados.



Imagem 24

Agora, vamos examinar duas imagens que indicam modos diferentes, mas não menos importantes, de a escola fazer-se presente para além de seus muros, participando de um desfile cívico, provavelmente, aniversário da cidade, e de uma procissão. Nessas fotografias podemos ver representados valores de civismo, religiosidade, ordem, disciplina, respeito, entre outros. Entretanto, é possível observar, também, pelas expressões dos rostos, direção dos olhares e sorrisos marotos de algumas alunas, que elas encontravam maneiras de imprimir outros significados às normas de comportamentos estabelecidas. Como diria Certeau (2003), *astúcias de praticantes*.



Imagem 25



Imagem 26

A fotografia a seguir permite que examinemos a arquitetura arrojada, majestosa da instituição. Ocupando um quarteirão inteiro, no centro da cidade, dá pistas indicativas para intuímos a força do currículo oculto que ai se praticava e a origem social de suas alunas.

Fui compreendendo, a partir de meus estudos, que o espaço escolar deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele, que acontece a prática pedagógica. Pela sua relevância na vida das pessoas e a sua dimensão educativa, o *espaçotempo* escolar repito, é de fundamental importância. É necessário considerá-lo como parte integrante de diferentes contextos, e resultado de uma rede de relações. Como afirma Wolff,

arquitetura escolar, mais do que abrigar variadas funções da atividade humana é suporte de conteúdos simbólicos. Através de suas formas, os edifícios caracterizam-se como símbolos destas mesmas funções. É por isso que ao longo da história a-

prende-se a decodificar a imagem da igreja, da mesquita, do prédio dos correios (...), da escola, entre tantas outras tipologias arquitetônicas que se foram consolidando (1996, p.105).

É possível dizer que esses *espaçotempos* representam uma experiência significativa na aprendizagem e na formação das estruturas cognitivas dos sujeitos que neles interatam. Portanto, eles educam, comunicam. Carregam em sua configuração, signos, símbolos e vestígios das relações que aí se dão.

Há de fato uma cultura material na escola expressa nos objetos e nas práticas desenvolvidas com e através desses artefatos. Essa cultura precisa ser investigada pois, afinal, ela faz parte da vida escolar. Investigando-a será possível resgatar sentidos ou ressignificá-la a partir de sua cotidianidade.

O prédio escolar, como tantos outros artefatos presentes nele, tem implicações importantes no desenvolvimento de uma proposta pedagógica. Observando a bela imagem do CNSD, é preciso perguntar qual teria sido o papel da arquitetura do prédio na consecução (ou não) dos objetivos enunciados e dos ocultos. Além do papel simbólico de representar a instituição, qual seria a sua influência na realização da sua função social? Sua arquitetura é arrojada, suntuosa e suas paredes *construíam a fronteira com o exterior* (Frago, 1998, p.91). Fronteira que possivelmente não impedia a troca, o diálogo entre os praticantes que aí circulavam.



Imagem 27

Analisando essas e outras fotografias, compreendo a força que tem a distribuição e ocupação dos *espaçostempos*, a arrumação dos objetos no ambiente, enfim, como acontece essa *relação entre a disposição no espaço, das pessoas e objetos que [nele] estão, e o sistema ou método de ensino seguido* (Frago, 1998 p.121).

Há toda uma lógica arquitetada e justificada pelo lugar que ocupa a mesa do professor, as carteiras dos alunos, os objetos, pela organização das salas enfileiradas, pela localização dos gabinetes. Portanto, é possível perceber a existência de um projeto que constitui, integra, disciplina, regula o currículo 'praticado' na instituição.

Todas as fotografias analisadas passam a impressão de que o cotidiano escolar do CNSD é fruto de um projeto pedagógico que pode ser entendido como bem sucedido. A julgar pela cultura material da escola expressa nas fotografias, podemos pensar que a escola estava impregnada da idéia de ensino de boa qualidade, em ambientes iluminados, abertos e arejados. E, de certa maneira, a fotografia cumpria a função de divulgar o trabalho ali realizado.

De acordo com Moreira (1997, p.74), *um papel especial foi reservado a fotografia no projeto de implantação da modernidade*. Antes mesmo de ser considerada como expressão de arte era vista como expressão de ciência e, portanto, identificada como sinônimo de progresso.

Sinto necessidade de dizer que a minha narrativa foi sendo tecida a partir dessas imagens, das imagens que foram se criando e recriando a cada momento do meu percurso. Manguel (2001, p.24), de modo mais elaborado, reforça essa idéia ao dizer que *uma imagem dá origem a uma história que, por sua vez, dá origem a uma imagem*.

Assim, as imagens foram veículos deflagadores de idéias, sensações, discursos, indagações que se colocam para além desse momento. Estão povoando minha mente e batendo forte em meu coração. Então, concluindo ao menos por enquanto... Para onde me levarão?!

PARA ONDE É POSSÍVEL CAMINHAR APÓS ESTE ESTUDO

(...)
*É preciso que a lente mágica
enriqueça a visão humana
e do real de cada coisa
um mais seco real se extraia
para que penetremos fundo
no puro enigma das figuras.
Fotografia é o codinome
Da mais aguda percepção
Que a nós mesmo nos vai mostrando
e da evanescência de tudo
edifica uma permanência
cristal do tempo no papel.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Nos versos do poeta maior encontro delineada, de forma magistral, um pouco da experiência que vivi ao longo do processo de pesquisa e escritura desta dissertação. Fui, através de pistas e indícios, penetrando no enigma das imagens e ampliando, pouco a pouco, a minha percepção e compreensão de possíveis significados para as imagens registradas nas fotografias. Tarefa fascinante, aventura intelectual das mais mobilizadoras e emocionantes.

Ao contrário dos que defendem a possibilidade de deixar a emoção de lado em uma pesquisa, acredito que falar da emoção não implica desvalorizar a razão ou opor-se a ela, mas antes entender que o fundamento emocional do racional não constitui um limite e sim condição e possibilidade (MATURAMA, 1998).

Com esse sentimento fui pesquisando, refletindo e a partir do recorte feito pude compreender que cada uma das imagens apresentadas representa a cultura material do Colégio Nossa Senhora das Dores, em uma época determinada, sugerindo, portanto, que sejam observados padrões próprios do universo escolar correspondente. Essas imagens são registros de um modelo de escola no qual os sujeitos, possivelmente, circulavam e apropriavam-se dos *espacostempos* segundo critérios de ordem bem prescritos pela sua própria geometria, mas também, muito provavelmente, em usos não previstos.

Portanto, constituíram-se em rico testemunho do dia-a-dia, do cotidiano da instituição. Essas imagens permitiram discutir os múltiplos currículos que aí eram criados, negociados sob tensões e disputas. Imagem que falam da trajetória da escola e deixam pistas para o entendimento dos seus rituais pedagógicos. Elas narram histórias, falam de momentos, descrevem os cotidianos. Abrem sempre novas possibilidades de compreensão, de descobertas, de

ressignificação. Isso porque: *todo lugar 'próprio' é alterado por aquilo que, dos outros já se acha nele. Por esse fato, é igualmente excluída a representação 'objetiva' dessas posições próximas ou distantes que denominamos 'influências'* (CERTEAU, 2003, p.110).

Em grande parte das fotografias, observa-se a presença do signo religioso, sempre em posição de destaque, estabelecendo uma certa atmosfera de respeito, de santificação das atividades que naquele espaço aconteciam. Sem dúvida, é possível afirmar que as práticas religiosas eram parte importante na vida da instituição. Essa religiosidade, permeando o currículo, funcionava, certamente, como formas de disciplinamento, de modo mesmo de construir o conhecimento.

Ao examinar essas e outras fotografias que poderiam ser incorporadas à dissertação, a partir de minhas redes de significação, verifiquei que os *espaçostempos* eram bem demarcados e os seus usos definidos segundo critérios que objetivavam as representações simbólicas dos modos e práticas escolares vigentes naquele momento. Elas, possivelmente, correspondiam a determinadas concepções pedagógicas que faziam parte do universo teórico e prático dos seus dirigentes. As fotografias ilustram, reproduzem, ampliam, selecionam, tematizam momentos, experiências que podem e devem ser visibilizadas. Ou seja, elas nos ajudam a repensar o currículo no cotidiano.

Portanto, uma coleção de fotografias não é apenas um acervo a ser preservado como memória da cultura material da escola - é o registro de um modelo de pedagogia. Importante subsídio para o entendimento da cultura escolar, na medida em que aponta para o poder dos rituais escolares corporificados em atividades curriculares carregadas de sentidos, exercendo fortes influências nos corpos e nas mentes dos sujeitos, ainda que, através de *táticas desviacionistas e astúcias cotidianas* (Certeau, 2003), possam burlar o instituído, criando outras redes, nas quais as suas subjetividades são tecidas. Ou seja, é no cotidiano escolar que encontramos as marcas das prescrições do currículo que são tecidas pelos sujeitos no dia-a-dia, no fazer pedagógico que corporificam as propostas curriculares.

Sendo assim, as imagens fotográficas, enquanto representações da cultura escolar dessa instituição, serviram à reflexão e à resignificação da sua prática. Buscando novos significados, remontando algumas das múltiplas histórias que guardavam, pude compreender um pouco mais os *espaçostempos* ali representados e a força normatizadora dos mesmos.

Guardadas dentro de álbuns, caixas, envelopes, emolduradas, as fotografias carregam lembranças, eternizam e materializam momentos significativos da instituição. Essa forma de documentar, segundo Mignot (2002), tem como objetivo dar visibilidade ao trabalho

desenvolvido. Tudo parece indicar que as fotografias do Colégio Nossa Senhora Das Dores foram guardadas, também, com esse propósito.

Com o cuidado recomendado por Peter Burke (2001, p. 227), de não deixar de considerar as variações culturais de cada sociedade, cada tempo e organização, uma vez que qualquer imagem é sempre datada, situada nos contextos a que pertence e nos quais é usada, caminhei nessa pesquisa com a forte intuição de que outras interpretações serão possíveis, a partir da interlocução com outros pesquisadores que se deixarem tocar pela magia do cotidiano expresso em imagens. Cotidiano que provoca, convida ao rompimento de limites e de explicações, indo além das idéias que só o entendem como repetição, mesmice e lugar-comum.

Reconhecendo, com Certeau (2003, p. 172), que *escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que não vem à superfície, ou cuja superfície é somente um limite avançado, um limite que se destaca sobre o visível*, vou fechando, por hora, esta parte do meu trabalho.

Cuidadosamente, busquei identificar e compreender práticas curriculares que, provavelmente, efetivavam-se nos *espaçostempos* representados pelas fotografias constantes desta narrativa. As salas de aula, os jardins, os corredores... geometricamente organizados, são transformados em *espaçostempos* pelos *praticantes* que deles se apropriam no uso cotidiano que fazem. Afinal, apesar das regras, das normas, das grades curriculares, do sistema, os sujeitos praticantes não são consumidores passivos que apenas cumprem as determinações legais. Os sujeitos que transitam nesses *espaçostempos* se apropriam do que lhes é oferecidos segundo modos próprios de pensar e agir, indicando que, de 'tática' em 'tática' vai-se ultrapassando as barreiras impostas pelos poderes instituídos. Alves (2001, p.16) adverte-nos quanto às *inúmeras redes de conhecimentos que vão, a cada instante, sendo organizadas em um fluir que não foi previamente planejado mas que marcam de forma indelével os que nela vivem e as organizam*.

Ao longo da pesquisa, cada passo foi um vagaroso processo de descobertas. No início, pensava que a fotografia pudesse ser plena de objetividade e informações. Seduzia-me a idéia de apreendê-la por inteiro, uma vez que, chancelada pela tecnologia fotográfica, a mim parecia estar congelada. Vã ilusão: a do conhecimento que se esgota. À medida que os estudos prosseguiram, ia percebendo a necessidade de desmitificar essa idéia. Noções novas iam sendo apreendidas e, embora não negando a sua magia e fascínio, tornava-se mais compreensível a sua materialidade. Uma materialidade que projetava a possibilidade de múltiplas práticas e relações entre fotógrafo, fotografado e aqueles que difundiam, preservavam ou contemplavam essas fotografias, ou seja, os diferentes usos que a elas eram atribuídos.

A essa altura já podia compreender as possibilidades e limites da pesquisa. Apesar deles, as imagens fotográficas fizeram-se mediações entre subjetividades: a minha, enquanto pesquisadora, e a do fotógrafo e do fotografado, permitindo a construção de um ‘discurso’, ainda que, provisório, incompleto. Afinal, com Machado (1983), foi possível pensar a imagem *como construção e como discurso*, tendo claro o poder de sedução da imagem e a sua não neutralidade. Assim, pude superar o meu limite de mero espectador para assumir uma postura que me permitisse intuir nas fotografias observadas e analisadas a presença de um discurso que podia e deveria ser ressignificado. Um discurso que, mesmo incompleto pudesse ajudar a refletir sobre a questão do currículo sob os enfoques da oficialidade e da cotidianidade. Ou seja, considerar os limites entre os currículos oficiais e os currículos ocultos.

É preciso entender um pouco melhor as múltiplas formas como são tecidos os currículos no fazer cotidiano das escolas, os modos como os sujeitos pedagógicos interferem nas ‘estabilidades’ do currículo instituído, ultrapassando suas fronteiras bem delimitadas e construindo novas histórias, novas possibilidades de conhecer, de ser e de fazer. Afinal o cotidiano é incontrolável, imprevisível e no dizer de Leite (2001, p.107), *onde a ocasião e as astúcias do praticante, que subvertem as definições, são os critérios de uma nova ordem, sempre arredia e irremediavelmente imprevista.*

Em alguns momentos da minha escritura, em função dos muitos caminhos que podiam ser trilhados, foi importante trazer Manguel (2001, p.28). Senti-me apoiada ao saber, através desse autor, que

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 a própria narrativa. (2001, p.28).

Longe de mim a pretensão de esgotar a possibilidade de compreender o fazer pedagógico do CNSD ao trabalhar com as suas fotografias. Suas imagens comportam múltiplas interpretações e significados. No dizer de Lacerda (1993, p.52),

o jogo que anima a foto e sem o qual não se pode pensá-lo é o seu caráter de “obra” em aberto, ou melhor, de documento em aberto, reflexo de um olhar congelado no passado, mas que o tempo e as circunstâncias se encarregam de reorganizar, conferir novos significados e que será recontextualizado e reconstruído por cada novo olhar. O valor documental de uma foto ultrapassa o valor informacional de seu conteúdo, e pode revelar-se ao receptor que souber interpretá-la.

Em que pesem as inúmeras possibilidades de desdobramento dessa pesquisa, na medida em que aponta para múltiplos saberes que as imagens fotográficas ajudam a desvendar, estou tranqüila, serena e feliz.

Muito ainda tenho que fazer! *Combati o bom combate*, cumprindo com responsabilidade as exigências do mestrado e, ao mesmo tempo, podendo com esse trabalho criar mais um modo de compreender as práticas realizadas no centenário Colégio Nossa Senhora das Dores. Portanto, terminando/começando... Era uma vez...

uma professora¹² que acabara de prestar concurso para o magistério público...



Imagem 27

Esse foi o *espaçotempo* onde começou a *ensinaraprender*, mas só bem mais tarde pôde compreendê-lo e ressignificá-lo, pois:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia - nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.

(Roland Barthes)

¹² Fotografia de meu arquivo pessoal. Escola Estadual Manoel Luiz Cardoso. Zona rural do município de Bom Jardim/RJ.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robson. *Fotoetnografia. Um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Tomo Editorial; Paulo Marınca: 1997.

ALMEIDA AGUIAR, Antonio S. La incorporación de la Educación Física em la enseñanza em Canarias (185/1900): Uma aproximación histórica. Etnohistoria de la escuela. In: *Coloquio Nacional de Historia de la Educación*.12. 2003. Burgos: Servicio de Publicaciones. Universidad de Burgos, 2003: p. 43-54

ANDRADE, Carlos Drummond de. In (memória): *(Boitempo) E a falta que ama*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.

_____. *Amar se aprende amando*. Rio de Janeiro: Record, 1985.

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

_____. *A aula: rede de práticas – os processos cotidianos de ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. (tese de titular)

_____. Tecer conhecimentos em rede. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina (org). *O sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A,1999:11-120.

_____. Sobre redes de conhecimentos e currículos em redes. *Revista da Educação AEC. Um paradigma para escola do século XXI!?!...* Brasília, v.31, nº 122, p.94-107, jan-mar.2002.

_____. GARCIA, Regina (org). *O sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A,1999.

_____. SGARBI, Paulo. *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro. DPRA, 2001.

_____. Decifrando o pergaminho _ o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B., Alves, Nilda (org). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001:13-38.

_____.Imagens das escolas. In: ALVES, Nilda, SGARBI, Paulo. (org) *Espaços e imagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001:7-17.

ARAÚJO, Sônia Regina Rabel. *O Colégio Nossa Senhora das Dores e a formação do magistério feminino em Nova Friburgo, 1940-1963*. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Niterói: UFF, 1993 (dissertação de mestrado).

ARIÈS, Philippe. *O tempo da história*. Lisboa: Relógio d'água, 1992.

BARTHES, Roland. *A câmera clara – nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARGUIL, Paulo Meireles. *O homem e a conquista dos espaços – o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola*. Fortaleza: Gráfica e editora LER, 2006.

BARTHES, Roland Image, music, text. Nova York: The Noonday Press, 1997 apud BITTENCOURT, Luciana Aguiar. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, Bela e LEITE, Miriam L. Moreira (orgs). *Desafio da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas. S.P. : Papiros, 2001,p 197-212.

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. *As fronteiras da documentação*. In: Cadernos FUNDAP, nº 8, 1984.

BORGES, Maria Eliza Linhares. *História & Fotografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRAGA, Maria José. *Colégio Nossa Senhora das Dores de Nova Friburgo*. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1993.

BOSI, Edéa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BURKER, Piter. *Testemunha Ocular: história e imagem*. Bauru, SP: Edusp, 2004.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – 1. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHARTIER, Roger – *A história Cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHAUÍ, Marilena. *Repressão Sexual: em nossa (des) conhecida*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica*. (Rio de Janeiro 1900-1930) . Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____ e ALVES, Nilda.(orgs.) *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

CICERO, Antonio. In; Guardar – poemas escolhidos. Rio de Janeiro: Record, 1996.

DUBOIS, Phillippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Campinas: Papirus, 1994.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO, Antonio Frago, ESCOLANO, Augustin. *Currículo, Espaço e Subjetividade. A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ESTEBAN, Maria Tereza. *O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir. História da violência nas prisões*. Petrópolis: R.J: Vozes, 1987.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 14a ed, 1999.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em rede: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999: 121-150.

FLUSSER, V. *Ensaio sobre a fotografia: para uma filosofia da técnica*. Lisboa: Relógio D'água, 1998.

FRAGO, Antonio V; ESCOLANO, Augustin. *Currículo, Espaço e Subjetividade a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANÇA, LÍlian Cristina Monteiro. *Caos – Espaço – Educação*. São Paulo: Annablume, 1994.

GALLO, SÍlvio. Disciplinaridade e Transversalidade. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LACERDA, Aline Lopes de. Os sentidos da imagem: fotografias em arquivos pessoais. *Arquivo*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, v.6, n.1-2, jan, - dez. 1993.

Le GOFF, Jacques e NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

LEITE, Márcia. Remexendo fotografias e cotidianos. In: ALVES, Nilda; SGARB, Paulo. *Espaço e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEITE, Mirian Moreira. *Retratos de família*. Bauru, S.P.: Edusp/FAPESP, 1993.

_____. Retratos da família. Imagem paradigmática no passado e no presente. In: SAMAIN, Etienne (org.). *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998.

LISSOVSKY, M. Sob o signo do “clic”: fotografia e história em Walter Benjamin. In: FELDMAN-BIANCO, Bela e LEITE Miriam (orgs). *Desafios da imagem*. Campinas. S.P. : Papiros, 1998, p. 21-36.

MACHADO, A. Apresentação. In: FLUSSER, V. *Ensaio sobre fotografia: para uma filosofia da técnica*. Lisboa: Relógio D'água, 1998, p. 9-22.

_____. *A ilusão especular*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MACLAREN, Peter. *Rituais na escola, em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

MANGUEL, A. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MATURAMA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história, possibilidade de análise. In: ALVES, Nilda e CIAVATTA, Maria. *A leitura de imagens na pesquisa social, história, comunicação e educação*. S.P.: Cortez, 2004.

_____. *Através da imagem: Fotografia e História – interfaces* In: Tempo. Niterói. Rio de Janeiro, vol 1(2), 1996, p.73-98.

MENEZES, Maria Cristina. A escola e a sua materialidade: o desafio do trabalho e a necessidade da interlocução. *Pro-Posições*, Campinas, S.P., volume 16, n.1, p. 13-17, janeiro-abril, 005.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Baú de Memórias, Bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.) *Currículo: Questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, M. L. *Retratos de família: análise da fotografia histórica*. São Paulo: Edusp, 1993.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NORA, Pierre. Entre mémoire et histoire. In: *Les Lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984.

NOVÒA, Antonio. *Evidentemente. Histórias da educação*. Porto. Portugal: ASA Editores, S.A., 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos praticados*. Entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. SGARBI, Paulo (org) *Espaços educativos cotidianos em imagens*. Rio de Janeiro: DP &A, 2001.

PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana. Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. *Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, Porto Alegre

SAMAIN, Etienne (org.). *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. *Revista Imagens*. S.P.: Campinas: Universidade de Campinas, n.3, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000.

SONTAG, Susan. *Ensaio sobre fotografia*. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: Nunes, Edson de Oliveira (org). *A aventura sociológica. Objetividade, Paixão, Improviso e Método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WHITROW, G.J. *O que é o tempo? uma visão clássica sobre a natureza do tempo*. Tradução: Maria Ignez Duque Estrada- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

WOLFF, Silvia Ferreira S. A arquitetura escolar documentada e interpretada através de imagem. In: *Seminário pedagogia da imagem, imagem da pedagogia*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 1996. P. 102-109.

ANEXOS

INVENTÁRIO DAS FOTOGRAFIAS
TEMAS/DÉCADAS

| <i>DÉCADAS</i> <i>TEMAS</i> | <i>1910</i> | <i>1920</i> | <i>1930</i> | <i>1940</i> | <i>1950</i> | <i>1960</i> | <i>1970</i> |
|--------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Nº DE FOTOS - 139 | 4 | 1 | 14 | 32 | 19 | 49 | 20 |
| SALA DE AULA | - | - | 2 | - | - | - | - |
| DORMITÓRIO DE INTERNAS | - | - | - | - | - | - | 2 |
| FESTAS RELIGIOSAS | - | - | 4 | 3 | 3 | - | - |
| FESTAS CÍVICAS | - | - | - | 1 | - | 5 | - |
| FORMATURAS | - | - | - | - | - | 1 | - |
| UNIFORMES | - | - | 4 | 21 | 13 | 26 | 6 |
| CASA DAS IRMÃS | - | - | - | - | - | 1 | - |
| PRÉDIO | - | - | - | 1 | 8 | 9 | 6 |
| PÁTIO INTERNO | - | - | 2 | 5 | 1 | 23 | - |
| URBANIZAÇÃO DO ESPAÇO | - | - | 2 | 3 | 3 | 7 | 1 |
| JARDINS | 2 | - | 3 | 15 | 11 | 10 | 14 |
| ESPONTÂNEAS | - | - | 1 | 1 | 2 | 39 | 6 |
| FORMAIS | 4 | 1 | 10 | 25 | 13 | 30 | - |
| URBANIZAÇÃO INTERNA | 1 | 1 | 3 | 19 | 16 | 5 | 6 |
| CAPELA | - | - | 4 | 1 | - | 1 | - |
| AUDITÓRIO/TEATRO | - | - | - | 1 | - | 14 | - |
| SALAS ESPECIAIS | - | - | - | 1 | - | 16 | - |
| GRUTA/BAMBUZAL | 2 | 1 | 4 | 5 | 2 | 6 | - |

INVENTÁRIO DAS FOTOGRAFIAS
TEMAS/ANOS

| <i>ANOS</i> | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <i>TEMAS</i> | <i>1980</i> | <i>1981</i> | <i>1982</i> | <i>1983</i> | <i>1984</i> | <i>1985</i> | <i>1986</i> | <i>1987</i> | <i>1988</i> | <i>1989</i> |
| Nº DE FOTOS - 50 | - | 4 | 13 | 2 | 8 | - | 1 | 13 | 9 | - |
| SALA DE AULA | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| ÁREAS DE LAZER | - | - | 6 | 2 | 8 | - | - | - | - | - |
| FESTAS RELIGIOSAS | - | 1 | 5 | - | - | - | 1 | 2 | - | - |
| FESTAS CÍVICAS | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| FORMATURAS/TURMAS | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| UNIFORMES | - | - | - | 2 | - | - | - | - | - | - |
| CASA DAS IRMÃS | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| PRÉDIO | - | - | 2 | - | - | - | - | 5 | 9 | - |
| PÁTIO INTERNO | - | - | 1 | - | 5 | - | - | 1 | - | - |
| URBANIZAÇÃO DO ESPAÇO | - | - | 5 | - | - | - | - | - | - | - |
| JARDINS | - | 1 | 3 | - | - | - | - | - | - | - |
| ESPONTÂNEAS | - | - | 5 | 2 | 5 | - | - | - | - | - |
| FORMAIS | - | - | - | - | - | - | 1 | 2 | - | - |
| URBANIZAÇÃO INTERNA | - | - | 7 | 2 | - | - | - | 3 | - | - |
| CAPELA | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - |
| AUDITÓRIO/TEATRO | - | 3 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| SALAS ESPECIAIS | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| GRUTA/BAMBUZAL | - | - | 3 | - | - | - | 1 | 1 | - | - |

INVENTÁRIOS DAS FOTOGRAFIAS
ÁLBUM 1 : INÍCIO DO SÉCULO XX ATÉ DÉCADA DE 50

| NÚMERO | DATA | TÍTULO |
|---------------|------------------|---|
| 01/02 | INÍCIO DO SÉC.XX | COLÉGIO FREEZE |
| 03 | INÍCIO DO SÉC.XX | ALUNAS “FILHAS DE MARIA” |
| 04 | INÍCIO DO SÉC.XX | ALUNAS REUNIDAS NA GRUTA |
| 05 | INÍCIO DO SÉC.XX | ALUNAS NA GRUTA NO DIA DA 1ª COMUNHÃO |
| 06 | INÍCIO DO SÉC.XX | ALAMEDA DE BAMBUS |
| 07 | 1907 | COROAÇÃO DE NOSSA SENHORA |
| 08 | 1912 | ALUNAS REUNIDAS NO JARDIM |
| 09 | ANOS 20 | ASSOCIAÇÃO DE MÃES CRISTÃS |
| 10 | ANOS 20 | CAPELA, REFORMA DE 1926 (+ 1 CÓPIA) |
| 11 | ANOS 30 | MUSEU ESPECIALIZADO EM ZOOLOGIA (+ 2 CÓPIAS) |
| 12 | ANOS 30 | MUSEU ESPECIALIZADO EM ZOOLOGIA (+ 1 CÓPIA) |
| 13 | ANOS 30 | ASSOCIAÇÃO DE MÃES CRISTÃS |
| 14 | 1930 | O JARDIM DO CNSD |
| 15 | 1931 | COROAÇÃO DE NOSSA SENHORA (+ 2 CÓPIAS) |
| 16 | 1933 | FILHAS DE MARIA – IGREJA DE SANTO ANTÔNIO |
| 17 | 1933 | COROAÇÃO DE NOSSA SENHORA |
| 18 | 1935 | ASSOCIAÇÃO DE MÃES CRISTÃS |
| 19/20 | 1938 | QUARTANISTAS DO CNSD / FILHAS DE MARIA |
| 21 | 29/08/1938 | QUARTANISTAS DA ESCOLA NORMAL |
| 22 | ANOS 40 | ALUNAS INTERNAS NO JARDIM |
| 23 | ANOS 40 | ALUNAS INTERNAS NO BAMBUZAL |
| 24/25 | ANOS 40 | ALUNAS INTERNAS NO LAGO (+ 2 CÓPIAS) |
| 26/27 | ANOS 40 | ALUNAS INTERNAS NO JARDIM / ASSOCIAÇÃO DE MÃES CRISTÃS |
| 28 | ANOS 40 | CENA DE PROCISSÃO, NA PRAÇA XV DE NOVEMBRO (+ 1 CÓPIA) |
| 29 | ANOS 40 | JARDIM |
| 30 | 1945/1949 | 03 FOTOS DA EQUIPE DE VOLEY DE 1945 E 01 FOTO DE 1949 |
| 31/32 | 05/12/1946 | MISSÕES / TURMA DA 2ª SÉRIE DO CURSO GINASIAL (+ 1 CÓPIA) |
| 33/34 | 1947 | ALUNAS EM AULA DE MÚSICA / ALUNAS NO DESFILE CÍVICO |
| 35 | 1947 | HOMENAGEM A NOSSA SENHORA (TORRE DE MARFIM) |
| 36 | 1947 | DETALHE DO JARDIM COM ESPAÇO PARA EDUCAÇÃO FÍSICA |
| 37 | 1947 | CAMPO DE JOGOS |
| 38 | 1947 | DETALHE DO JARDIM (MATERIAL PARA JOGOS) |
| 39 | 1948 | GRUPO DE ALUNAS INTERNAS |
| 40/41 | 1948 | ENCERRAMENTO DO MÊS DE MAIO / DESFILE DAS ALUNAS |
| 42 | 1949 | ENCERRAMENTO DOS JOGOS DE VOLEY (+ 1 CÓPIA) |
| 43 | 1949 | ALUNAS DO 4º ANO GINASIAL (+ 2 CÓPIAS) |
| 44 | 1949 | CONCURSO DAS BONECAS |
| 45 | 1949 | ALUNAS CONCLUINTES DO 4º ANO GINASIAL |
| 46 | 1949 | ALUNAS DO 4º ANO GINASIAL |
| 47/48 | 1949 | ENTREGA DE TROFÉU / ALUNAS JOGADORAS DE VOLEY |
| 49 | 1949 | ALUNAS INTERNAS, JOGADORAS DE VOLEY (CAMPEÃS) |
| 50/51 | ANOS 40/50 | CAPELA |
| 52 | ANOS 50 | CAPELA DO NOVICIADO |
| 53 | ANOS 40/50 | DORMITÓRIO DAS MÉDIAS (ATRÁS : DORMITÓRIO DAS MAIORES) |
| 54 | ANOS 40/50 | SALA DE GEOGRAFIA (ATRÁS : REFEITÓRIO) |

| | | |
|----|---------------|------------------------------------|
| 55 | ANOS 40/50 | SALA DE CIÊNCIAS |
| 56 | ANOS 40/50 | SALA DE AULA |
| 57 | ANOS 40/50/60 | REFEITÓRIO DAS ALUNAS |
| 58 | ANOS 40/50/60 | DORMITÓRIO DO NOVICIADO (+1 CÓPIA) |
| 59 | ANOS 40/50/60 | LAVATÓRIO DO NOVICIADO (+2 CÓPIAS) |
| 60 | ANOS 40/50/60 | SALA DE AULA (PRÉDIO ANTIGO) |

INVENTÁRIOS DAS FOTOGRAFIAS
ÁLBUM 2 : DÉCADA DE 50 ATÉ DÉCADA DE 60

| NÚME-RO | DATA | TÍTULO |
|----------------|-------------|---|
| 1 | ANOS 50 | CAPELINHA DAS FILHAS DE MARIA |
| 2 | 1950 | ALUNAS INTERNAS EM SOLENIDADE REALIZADA PELO COLÉGIO |
| 3 | 1950 | AUDITÓRIO (+1 CÓPIA) |
| 4 | 1950 | AUDITÓRIO |
| 5/6 | 1950 | ALUNAS DO 4º ANO GINASIAL / ALUNAS DO CURSO CLÁSSICO |
| 7 | 1950 | ALUNAS DO 4º ANO GINASIAL (UNIFORME DE FESTA) |
| 8 | 1950 | ALUNAS INTERNAS EM RECREIO |
| 9/10 | 1950 | ENCERRAMENTO MÊS DE MAIO / COROAÇÃO DE NOSSA SENHORA |
| 11 | 1950 | FACHADA DO COLÉGIO (+ 1 CÓPIA) |
| 12 | 1950 | ALUNAS DO 4º ANO GINASIAL (UNIFORME DIÁRIO) |
| 13 | 1950 | EQUIPE DE VOLEY COM D. CÉLIA, TREINADORA |
| 14 | 1950 | FACHADA DO COLÉGIO |
| 15 | 1951 | GRUPO DE ALUNAS INTERNAS |
| 16/17 | 1951 | DIA DE PÁSCOA DAS NORMALISTAS / ALUNAS DO CURSO CLÁSSICO |
| 18 | 1951 | ALUNAS DO CURSO NORMAL (1º, 2º, 3º ANO) |
| 19 | 1951 | NORMALISTAS DO 3º ANO NORMAL |
| 20 | 1951 | GRUPO DE NORMALISTAS (3º ANO) (+ 1 CÓPIA) |
| 21 | 1951 | TURMA DA 4ª SÉRIE GINASIAL |
| 22 | 1952 | GRUPO DE NORMALISTAS |
| 23 | 1953 | TURMA DE GINASIANAS (4ª SÉRIE) |
| 24 | 1954 | VISITA DA IMAGEM DE N.S. DE FÁTIMA (original colado atrás da cópia) |
| 25 | 1956 | TURMA DAS GINASIANAS |
| 26 | 1956 | PRÉDIO E JARDINS |
| 27 | ANOS 60 | CAPELA REFORMADA |
| 28 | ANOS 60 | CENA DE FORMATURA |
| 29 | ANOS 60 | DESFILE CÍVICO |
| 30 | 07/09/1962 | DESFILE CÍVICO |
| 31 | 07/09/1962 | DESFILE CÍVICO |
| 32 | 1963 | FACHADA (+ 3 CÓPIAS) |
| 33 | 1965 | CAPELA |
| 34 | 22/10/1965 | HOMENAGEM A PAULA FRASSINETTI (4 FOTOS) |
| 35 | 1965 | NORMALISTAS |
| 36 | 1965 | NORMALISTAS |
| 37 | 1965 | NORMALISTAS |
| 38 | 1965 | NORMALISTAS |
| 39 | 1965 | NORMALISTAS |
| 40 | 1965 | NORMALISTAS |
| 41 | 1966 | CAPELA DO COLÉGIO |
| 42 | 1950 | VISTA DAS SALAS DE AULA, JARDINS E GALERIA PIANOS (+ 1 CÓPIA) |
| 43 | 1966 | CONSTRUÇÃO DO PRÉDIO NOVO |
| 44 | ANOS 60-70 | SALA DE AULA |

| | | |
|-------|------------|-----------------------------------|
| 45 | ANOS 60-70 | SALA DE AULA |
| 46/47 | ANOS 60 | IMAGEM DE N.S. DAS DORES / JARDIM |
| 48/49 | 07/09/1968 | DESFILE CÍVICO |
| 50 | ANOS 60 | DOCUMENTO 1 |
| 51 | ANOS 60 | DOCUMENTO 2 |
| 52 | ANOS 60 | DOCUMENTO 3 |
| 53 | ANOS 60 | DOCUMENTO 4 |
| 54 | ANOS 60 | DOCUMENTO 5 |
| 55 | ANOS 60 | DOCUMENTO 6 |
| 56 | ANOS 60 | DOCUMENTO 7 |
| 57 | ANOS 60 | DOCUMENTO 8 |
| 58 | ANOS 60 | DOCUMENTO 9 |
| 59 | ANOS 60 | DOCUMENTO 10 |
| 60 | 1955 | DESFILE |
| 61 | 1956 | 3º NORMAL EM SEU ÚLTIMO DESFILE |

INVENTÁRIOS DAS FOTOGRAFIAS
ÁLBUM 3 : DÉCADA DE 60 ATÉ DÉCADA DE 70

| NÚME-RO | DATA | TÍTULO |
|----------------|-------------|---|
| 1 | 15/09/1969 | DR.NELSON FRANÇA E SENHORA RECEBIDOS POR Me.ARAÚJO LIMA |
| 2 | 15/09/1969 | DR.NELSON FRANÇA E SENHORA RECEBIDOS PELAS IRMÃS |
| 3 | 15/09/1969 | DR. ROBERTO DE BAËRE E SENHORA RECEBIDOS PELAS IRMÃS |
| 4 | 15/09/1969 | PALESTRA DO DR. NELSON FRANÇA |
| 5 | 15/09/1969 | PALESTRA DO DR. NELSON FRANÇA |
| 6/7/8 | 15/09/1969 | CERIMÔNIA DE INAUGURAÇÃO DO GOT (3 FOTOS) |
| 9/10/11/ 12 | 15/09/1969 | CERIMÔNIA DE INAUGURAÇÃO DO GOT (4 FOTOS) |
| 13 | 15/09/1969 | INAUGURAÇÃO DAS OFICINAS DO GOT |
| 14 | 15/09/1969 | VISITA ÀS DEPENDÊNCIAS DA OFICINA DO GOT |
| 15 | 15/09/1969 | VISITA ÀS DEPENDÊNCIAS DA OFICINA DO GOT |
| 16 | 15/09/1969 | VISITA ÀS DEPENDÊNCIAS DA OFICINA DO GOT |
| 17 | 15/09/1969 | CENA DO ALMOÇO OFERECIDO ÀS AUTORIDADES |
| 18 | 15/09/1969 | TRABALHOS DO GOT |
| 19 | 15/09/1969 | TRABALHOS DO GOT |
| 20 | 15/09/1969 | TRABALHOS DO GOT |
| 21 | 15/09/1969 | TRABALHOS DO GOT |
| 22 | 15/09/1969 | TRABALHOS DO GOT |
| 23 | 15/09/1969 | TRABALHOS DO GOT |
| 24 | 15/09/1969 | TRABALHOS DO GOT |
| 25 | 15/09/1969 | 1º JORNAL IMPRESSO NA OFICINA DE ARTES INDUSTRIAIS |
| 26 | 15/09/1969 | GOT – GINÁSIO ORIENTADO PARA O TRABALHO (3 FOTOS) |
| 27 | ANOS 70 | FACHADA |
| 28 | 1972 | JARDINS |
| 29 | 1972 | PRÉDIO NOVO |
| 30 | 1972 | PARQUE INFANTIL |

INVENTÁRIOS DAS FOTOGRAFIAS

ÁLBUM 4 : 1967

| NÚME- RO | DATA | TÍTULO |
|---------------------|-------------|--|
| 1/36 | 14/05/67 | VISITA DA MADRE GERAL SUPERIORA DO CNSD : MADRE ARAÚJO LIMA |

ÁLBUM 5 : DÉCADA DE 70

| NÚME- RO | DATA | TÍTULO |
|---------------------|-------------|-------------------------------|
| 1/6 | ANOS 70 | ALUNAS NOS JARDINS DO COLÉGIO |

ÁLBUM 6 : DÉCADA DE 80

| NÚME- RO | DATA | TÍTULO |
|---------------------|-------------|--|
| 01 / 06 | 1982 | MONTAGEM DO TAPETE PARA A PROCISSÃO DE CORPUS CHRISTI |
| 07 / 18 | 1983 | REINAUGURAÇÃO DO PARQUINHO SÃO JOSÉ, TODO RESTAURADO |
| 19 / 28 | 1983 | MONTAGEM DO TAPETE PARA A PROCISSÃO DE CORPUS CHRISTI |
| 29 / 31 | 1983 | CELEBRAÇÃO DO MÊS DE MAIO |
| 32 / 36 | 1984 | CONFRATERNIZAÇÃO – DIA DE NOSSA SENHORA DAS DORES |
| 37 | 1984 | JARDIM DE INFÂNCIA |
| 38 / 41 | 1984 | FESTA DO LIVRO |
| 42 / 47 | 1985 | FESTA DO LIVRO |
| 48 / 53 | 1985 | FESTA DAS FLORES |
| 54 / 56 | 1985 | VISITA À ESTAÇÃO DE TRATAMENTO DAS ÁGUAS DO RIO GRANDE |
| 58 / 63 | 1985 | EXCURSÃO A PETRÓPOLIS |
| 64 / 67 | 1985 | FORMATURA DA 8ª SÉRIE (MISSA E SOLENIDADE) |
| 68 / 73 | 1985 | PRÉ-ESCOLAR (ANIVERSARIANTES DO MÊS) |
| 74 / 79 | 1985 | HOMENAGEM AOS PAIS |
| 80 / 91 | 1985 | FESTA DE ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO |
| 92 / 93 | 1986 | TURMA DA 1ª EUCARISTIA |
| 94 | 1986 | TURMA DE 5ª SÉRIE EM COMPANHIA DE IRMÃ CECÍLIA ÂMBAR |
| 95 | 1986 | VISITA DO PRÉ-ESCOLAR AO CORPO DE BOMBEIROS |
| 96 / 98 | 1986 | FESTA DO LIVRO (TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO) |
| 99 / 100 | 1986 | CORAL (ALUNOS DE 1ª E 2ª SÉRIE) |

| | | |
|-----------|------|--|
| 101 / 103 | 1986 | BANDINHA (ALUNOS DE 2ª SÉRIE) |
| 104 / 111 | 1986 | FESTA DE ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO (PRÉ-ESCOLAR) |
| 112 / 120 | 1987 | FESTA PARA OS PAIS : PRÉ-ESCOLAR |
| 121 / 138 | 1987 | FESTA JUNINA |
| 139 | 1987 | TURMA DE 5ª SÉRIE EM COMPANHIA DE IRMÃ CECÍLIA ÂMBAR |
| 140 | 1987 | TURMA DE ALFABETIZAÇÃO DA PROFESSORA CLÁUDIA PEREIRA |

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)