Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Mestrado em Educação e Contemporaneidade

Amós da Cruz Souza

Comemorações e fotografias:

práticas de inovação pedagógico-cultural e os afro-brasileiros na Escola Maria Teófila - Amélia Rodrigues - Bahia

Salvador

2008

Amós da Cruz Souza

Comemorações e fotografias: práticas de inovação pedagógico-cultural e os afro-brasileiros na Escola Maria Teófila – Amélia Rodrigues – Bahia

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PEC / UNEB.

Orientação: Prof. Dr. Wilson Roberto de Matos.

Salvador

2008

S729c Souza, Amós da Cruz
Comemorações e fotografias: práticas de inovação pedagógico-cultural e os afro-brasileiros na Escola Maria Teófila – Amélia Rodrigues - Bahia / Amós da Cruz Souza – Salvador: 2007.
152 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Roberto de Matos

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade.

Inclui Bibliografia e anexos

1- Praticas pedagógicas 2.Cotidiano escolar 3.Cultura afro – brasileira estudo - ensino. I.Titulo.

CDD 371.13

FOLHA DE APROVAÇÃO

Comemorações e fotografias: práticas de inovação pedagógico-cultural e os afro-brasileiros na Escola Maria Teófila – Amélia Rodrigues – Ba.

Amós da Cruz Souza

Dissertação submetida à Comissão Examinadora pelo corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade e por Professores convidados de outras instituições como parte de requisitos necessários a obtenção do grau de mestre.

Prof. Dr. Wilson Roberto de Matos _____
Doutor em História.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.

Prof. Dr. Edson Dias Ferreira _____
Doutor em Ciências Sociais.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.

Profa. Drª. Ana Célia da Silva _____
Doutor em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.

Salvador, 2007.

Dedico este trabalho a todos os que, na diversidade de suas ações, lutam pela construção de uma educação dialógica e plural do povo brasileiro.

AGRADECIMENTOS

Deixo aqui o registro de minha eterna gratidão a todas as pessoas que contribuíram para as leituras, questionamentos e construções que resultaram neste trabalho.

Agradeço ao meu orientador pela paciência e valiosas indicações nas leituras do meu texto, assim como todos os professores, doutores integrantes da linha de pesquisa: Processos Civilizatórios do Mestrado em Educação da UNEB que estiveram me acompanhando nas leituras e dilemas na relação com os dados da pesquisa. Neste sentido, também a professora Nádia Virgínia Carneiro da Universidade Estadual de Feira de Santana por sua ajuda, em momento oportuno durante essa minha aventura na linguagem fotográfica.

De um modo especial quero agradecer a Ana Célia Silva e ao grupo Firmina (Romilson, Carla, Oto, Patrícia Vânia e Ivy) – sem vocês teria sido muito mais difícil esta conquista. Aos meus colegas e amigos – os professores do Colégio Estadual Maria Teófila – quero agradecer a confiança para comigo e a revelação do segredo que lhes era interno.

Não posso deixar de agradecer a ajuda técnica e solidária dos colegas Augusto Monte, Almira Belmont e Bel Pires que me receberam em suas casas e me ajudaram na composição final do texto. Também, o meu reconhecimento da amizade e o carinho de todos os colegas e funcionários do Mestrado. Obrigado pela convivência.

Aos meus familiares, quero agradecer o incentivo de todos os dias, o apoio nos meus projetos, alegrias e dificuldades. Agradeço, ainda, pela ajuda na transformação de tristezas e barreiras em desafios. Obrigado pelo apoio e afeto de todos os dias, sem os quais eu não teria chegado até aqui.

Obrigado Deus, pela vida, a esperança e o amor!

“O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.”

Petronília Beatriz G. Silva

RESUMO

Apresenta-se, neste trabalho, as práticas singulares dos alunos e professores da Escola Maria Teófila que, com suas festas e eventos comemorativos, instituíram a diversidade cultural no seu currículo, logrando, com isto, êxitos relativos à afirmação dos afro-brasileiros no cotidiano escolar. Na descrição dessa experiência étnico-pedagógica e suas relações culturais e étnico-raciais surge, indiretamente, a historicidade da cidade de Amélia Rodrigues (localidade do Recôncavo baiano onde prevalecem produtos do canavial, suas usinas e alambiques) no contexto da década de 1990, a partir da linguagem fotográfica e suas relações com as memórias e narrativas. O olhar, portanto, destaca a resistência e a negociação empreendidas por sujeitos que até então têm sido vistos nas margens da nacionalidade brasileira e suas práticas escolares. Numa análise cruzada desses dados no acervo fotográfico dessa unidade escolar, nos depoimentos orais de professores que atuaram nesses eventos e alguns documentos escritos pertinentes ao desvelamento dos sentidos e intenções dessa construção, alguns resultados surgem como propostas: a possibilidade dialógica dessa prática com a lei 10.639/03, que prevê o ensino formal da História e Cultura dos afro-brasileiros; uma potencialidade da humanização de alunos afro-brasileiros em situação de risco social em escolas públicas do Estado da Bahia como exemplo; a sugestão do pluralismo pedagógico mediante negociações e parcerias entre escola e comunidade.

Palavras-Chave: Invisibilidade. Silêncio. Práticas culturais afro-brasileiras. Memória. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

In this work, I introduce the student's and teacher's singular practice from High School Maria Teófila that with its parties and commemorative events estabilishes the cultural diversity in its curriculum, and gets success with the African Brazilian people from their daily school.The description about this pedagogic ethnic experience, the cultural relations, and the racial ethnic appears – indirectly – in the history about Amélia Rodrigues (a small place located in Bahia's lair were overrules the sugar cane's products, the mills, and the alembics) in 90 decade context from the photographic language to its relations with the memories and narratives. So, the look excels the resistence and the undertook negociations by subjects that until now are in the verge of the Brazilian nationality, and its school practice. In a cross analysis about these information in photographic lot in this High School, in oral teacher's testimony in those events, in some written appropriated documents about the detection in meaning and intentions on these constructions I evidence some results like proposals such as – the dialogue possibility about these practices with the law 10.639/03 that foresee the formal teaching in History, and African Brazilian students in a risk situation at public schools in state of Bahia, for instance; a suggestion about the pedagogic pluralism by means of negociations; and partnership among school and community.

Key words: Invisibility. Silent. African brasilian Cultural pratice. Mémory. Scholl daily.

LISTA DE IMÁGENS

FOTOGRAFIAS

01 – Menina na sala de aula 48
02 – A acomodação 49
03 – Momento de leitura e escrita 49
04 – Apresentando cartaz 52
05 – Dançando 52
06 – Almoço para professores 53
07 – Comemoração de aniversário 53
08 – Olhares na quadra(?) 56
09 – Outros olhares na quadra 56
10 – Olhando e conversando 57
11 – Alunos e professores 57
12 – Cantando de mãos dadas 57
13 – O público 57
14 – Reunião de pais e filhos 58
15 – Todo o público da quadra coberta 58
16 – Aula na quadra 58
17 – Merenda na quadra 59
18 – Merenda no corredor 59
19 – Merenda na sala 59
20 – Sacis e baianas 60
21 – Preparando a dança de sombrinhas 60
22 – Desfile de crianças fantasiadas 60
24 – Mostrando a faixa 69
25 – Desfilando na entrada do prédio 70
26 – Trajes afro-brasileiros e cartaz sobre a escravidão 70
27 – Coreografia em verde e amarelo 71
28 – Futebol e samba 71
29 – Orixás 72
30 – Aproximando o cortejo 72

31 – Orixás na exposição do estande Brasil 73
32 – Dança com colas na sala de aula 76
33 – Olhando da janela 76
34 – Anjo 77
35 – Dançando na missa 77
36 – Gestos e olhares na missa 77
37 – Mesa de São João para professoras e convidados 78
38 – Mesa de São João para alunos 78
39 – Poses e brincadeiras 80
40 – Dança das cadeiras para meninos 81
41 – Dança das cadeiras para meninas 81
42 – Sorteio 81
43 – Disputa de prêmio 81
44 – Tocando tambor 82
45 – Tocando e cantando pagode 82
46 – Abrindo desfile do folclore 84
47 – Sacis e Curupiras 84
48 – Mostrando-se para o público 84
49 – Lendo mensagem e preparando a capoeira 85
50 – Roda de capoeira 85
51 – Formando a roda de macule 86
52 – Girando a roda de maculelê 86
53 – Bumba-meu-boi 87
54 – Formando a roda de samba 88
55 – Sambando na roda 88
56 – Lindro amor na roda 89
57 – Desfilando o lindro amor 89
58 – Baianinhas na fila do samba 90
59 – Baianinhas sambando 90
60 – Puxando uma fila de samba 90
61 – Formando a roda de samba 90
62 – Baianas e vaqueiros 91
63 – Transe na roda de samba 91
64 – Baianas 92

65 – Cortejo na rua 96
66 – Na casa da diretora 96
67 – Saindo pelo portão 97
68 – Tocando berimbau 97
69 – Boi no portão 97
70 – Grupo com sombrinhas 98
71 – Baianas na praça 98
72 – Maculelê na praça 98
73 – Apresentando no palco 100
74 – Pose no salão depois da apresentação 100
75 – Meninas dançando no palco 101
76 – Rapp (?) 101
77 – Uma pose antes do desfile 101
78 – Casa da roça no Stand de literatura 104
79 – Tocando pandeiro 104
80 – Barraca de feira na sala de aula 106
81 – Barraca de feira no corredor 106
82 – Cocadas e flores 107
83 – Culinária baiana 107
84 – Bordado e crochê 107
85 – Pintando mural 108
86 – Discutindo detalhes 108
87 – Preparando peças para exposição 108
88 – A baiana e o artesanato 109
89 – Observando painel 109
90 – Balcão de bar 110

PLANTAS

23 – Planta de localização 61

MAPAS

91 - Centro da cidade de Amélia Rodrigues 120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
1. O OLHAR 24
1.1. INVISIBILIDADE, SILÊNCIO E OS AFRO-BRASILEIROS.....25
1.2. REFERÊNCIAS AFRO-BRASILEIRAS E ESCOLA: O CASO MARIA TEÓFILA 32
1.3. VER – ESCUTAR – DESCREVER: OS ITINERÁRIOS ETNOGRÁFICOS PARA O RECONHECIMENTO DOS AFRO-BRASILEIROS NA ESCOLA 42
2. **ENQUADRAMENTOS FOTOGRÁFICOS E NARRATVAS** 46
2.1 – O COTIDIANO E A SALA DE AULA 47
2.2 – A QUADRA E A ÁREA: REUNIÕES, APRESENTAÇÕES E BRINCADEIRAS 54
2.3 – COMEMORAÇÕES 69
2.4 – FEIRAS E OFICINAS 104
3. **SENTIDOS DE UMA HISTÓRIA SEM PALAVRAS** 113
3.1 – A ESCOLA MARIA TEÓFILA E A CIDADE DE AMÉLIA RODRIGUES: MEMÓRIAS E NARRAÇÕES DA RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DO SILÊNCIO FOTOGRÁFICO 114
3.2 – COMEMORAÇÃO E CONVIVÊNCIA OU A DIÁSPORA AFRICANA NO COTIDANO ESCOLAR 122
3.3 – NOSSOS ALUNOS DE AREAL E CAMUCURSO – A ZONA RURAL COMO REFERÊNCIA DE PRÁTICAS CULTURAIS DA ESCOLA MARIA TEÓFILA 128
3.4 – A DIFERENTE COMEMORAÇAO DO FOLCLORE - COMUNIDADES E TRADIÇÕES AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO E NA ESCOLA 132
CONSIDERAÇÕES FINAIS 140
REFERÊNCIAS 147
ANEXOS 152

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta e analisa a experiência histórica de uma comunidade escolar no município de Amélia Rodrigues que, no contexto de suas práticas culturais empreendeu uma construção comemorativa no currículo do Colégio Estadual Maria Teófila o que, por sua vez, parece evidenciar de forma inusitada, questões referentes às relações étnico-raciais no campo da educação, de acordo com os dados das memórias e do cotidiano escolar.

As expectativas de transformação da discriminação étnico-racial que recai sobre os afro-brasileiros, limitada aos segmentos sociais engajados na promoção da igualdade racial neste país desde a década de 1980 (Silveira, 2005), contando com a vigência da lei 10.639/03 transitam potencialmente para uma ampla discussão dessa questão, com a significativa possibilidade de superação do silêncio que impera sobre o tema e vêm mantendo o mito da democracia racial e seu correspondente ideal de branqueamento como pilares da educação dos brasileiros, seja nos aspectos formais ou informais no cotidiano das práticas políticas.

A possibilidade de pluralismo na educação e nas práticas políticas do Brasil, apesar da sua multiplicidade de referências históricas e culturais desta nação, configura-se muito mais como um desafio que toca diretamente os educadores, pois a discriminação dos afro-brasileiros, sustentada por mitos e ideologias que opõem negros e brancos em representações de negatividade e positividade respectivamente, se reproduz na escola e repercute em fenômenos como a repetência e a evasão dos alunos afro-descendentes, de acordo com mecanismos sempre velados de sua discriminação.

De um modo geral, as práticas escolares, ao contrário do acolhimento dos afro-brasileiros, estabelecem a negação de suas identidades e o insucesso de suas carreiras, impondo obstáculos ao desenvolvimento da auto-estima e das competências cognitivas exigidas no mercado de trabalho.

Antecipando a proposta de pluralidade cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as discussões sobre o ensino da história e cultura dos afro-brasileiros e, mesmo distanciada dos movimentos políticos de contestação dessa condição, os alunos e professores do Colégio Estadual Maria Teófila construíram ações que se configuraram como um calendário de

comemorações[1] inspiradas em tradições afro-brasileiras que, apontando a possibilidade de um olhar singularmente positivo, traz essa discussão das relações étnico-raciais na cidade de Amélia Rodrigues – localidade remanescente da zona do açúcar no Recôncavo baiano – simbolicamente expressa nas práticas culturais desses alunos e professores, de acordo com o contexto de sua crise na década de 1980 e a construção dessas comemorações até o momento de sua abordagem em 2003.

A Escola Maria Teófila [2] está implantada no centro da cidade de Amélia Rodrigues, numa área denominada como "Parque Educacional Dr. Prado Valadares"[3], na margem da Rodovia Br 324, no sentido Salvador – Feira de Santana. Fundada no ano de 1960, devia agregar as escolas públicas isoladas mantidas pelo governo do Estado da Bahia no distrito de Traripe. Nesse momento as lideranças políticas dos distritos de Traripe, Inhatá e Mata da Aliança lutavam na Câmara de Santo Amaro da Purificação para o desmembramento das terras das usinas de açúcar e a criação de uma nova cidade.

Além da adequação ao novo sistema de educação do país que encerrava a trajetória das escolas isoladas e o modelo das classes multisseriadas, administradas por professores pagos

---

[1] Refiro-me às comemorações que se tornaram sistemáticas entre os meses de agosto e outubro, no calendário das atividades pedagógicas ou, no currículo como a *cultura da terra* (expressão que emerge dos depoimentos nas entrevistas para falar do jeito de ser dos alunos da Escola Maria Teófila e suas participações nas comemorações do folclore). Os termos estudante e folclore, parecendo complementares nesse discurso, remetem às práticas da cultura popular, de onde emerge o sentido de afro-brasileiros.

Folclore para esses alunos/alunas e professores/professoras da Escola Maria Teófila é a própria cultura afro-brasileira nas realizações e apresentações de: capoeira, samba-de-roda, bumba-meu-boi, maculelê, lindro amor e candomblé.

Quanto a esses eventos, (a) Capoeira, de modo geral, uma apresentação em forma de luta e dança, ao som de atabaque, berimbau e pandeiros e chocalhos, acompanhando cantos e palmas dos participantes de uma roda que observam o duelo e aguardam a oportunidade de também se apresentar; (b) Samba de roda: um estilo musical e dança que são praticadas com esses mesmos instrumentos musicais e procedimentos da roda de participantes – compõe atualmente o patrimônio imaterial da cultura brasileira, tombada pelo IPHA em 2005; (c) Maculelê – dança essencialmente masculina, batendo onde os seus participantes batendo nos bastões que seus companheiros seguram nas mãos, fazem evoluções numa roda, também ao som dos instrumentos que acompanham a roda de capoeira e de samba; (d) o Lindro-amor, por sua vez, é uma caminhada de um grupo, geralmente por dois dias, para recolher esmolas para a reza de São Cosme – passando de casa em casa, o grupo de mulheres caracterizadas com chapéus e fitas, segurando a caixinha enfeitada como o santo, o estandarte e acompanhadas por homens que tocando pandeiros, acompanham as ladainhas; (e) o Bumba-meu-boi constitui-se mais de uma apresentação dramática onde dançam pessoas e um boi sagrado – o cortejo que geralmente pára em frente da casa de quem encomendou a festa, encerra-se com uma morte simbólica do boi, retirando-se o couro e os panos da armação, para refazer tudo novamente no ano seguinte; (f) Candomblé, nesta representação é a apresentação das danças que compõem os rituais do culto dos Orixás, Inquices e Voduns.

[2] A partir deste ponto adotaremos a expressão Escola Maria Teófila quando nos referir-mos à escola de um modo geral, em oposição às denominações históricas da instituição, ou seja, Escolas Reunidas Maria Teófila (1960), Escola de Primeiro Grau Maria Teófila (1986), e Colégio Estadual Maria Teófila (2001).

[3] Lei nº 10/68. Sancionada em 30/01/1968, dispõe sobre a nomenclatura de ruas na cidade de Amélia Rodrigues. O Parque Educacional de que trata a lei corresponde à área de terras ocupadas pelas Escolas Reunidas Maria Teófila e o Colégio Municipal Prado Valadares. Com a duplicação da rodovia parte desse terreno foi utilizada na construção do Contorno na entrada da cidade.

pelo estado, mas estabelecidos em suas próprias dependências, a escola representou, também, na sua fundação, um reforço ao próprio processo emancipatório da cidade, permanecendo ao longo de sua história sob a influência política de Gervásio Bacelar que, vindo a ser o primeiro prefeito da cidade de Amélia Rodrigues no decorrer desses acontecimentos, doou o terreno e levantou recursos junto aos governos estadual e federal para a construção do prédio e lhe deu o nome de sua primeira professora.

Os vínculos políticos na fundação da escola, contudo, transformados em obstáculos e motivadores de uma disputa política e partidária no interior da cidade emancipada na mesma época, determinaram a restrição de investimentos na mesma desde o final da década de 1960 até a primeira metade da década de 1980.

A cidade de Amélia Rodrigues, por sua vez, desmembrada do território de Santo Amaro pela lei estadual 1.533, em 20 de outubro de 1961, agrega os distritos de Inhatá, Mata da Aliança e a sede – Amélia Rodrigues – lugares de antigos povoados de engenhos, usinas e alambiques do Recôncavo baiano. O município, instalado em 07 de abril de 1963, localiza-se a 80 quilômetros da capital do Estado e integra a micro-região do Paraguassu, de acordo com dados do IBGE (2000), ocupando uma área de 153,2 km2, de clima úmido, a uma altitude de 217m, na fronteira da Baixada Litorânea com os Tabuleiros do Recôncavo.

Atualmente a população conta com 24.134 habitantes, sendo 19.022 na zona urbana contra 5.112 na zona rural. Observada segundo a faixa etária, esta população divide-se entre 7.531 habitantes com menos de 15 anos de idade, 15.200 entre 15 e 64 anos e 1.403 com mais de 65 anos. Quanto à cor e a raça, são 22,9% de negros, 66,2% de pardos, 9,1 % de brancos, 0,2% de amarelos, 0,2 % de indígenas, contra 1,5% que não se declararam.

O atendimento escolar no município abrange a Educação Infantil em 17 escolas municipais, sendo 09 na zona rural e 08 na zona urbana e mais 04 escolinhas particulares; o Ensino Fundamental é oferecido em 22 escolas municipais (09 na zona rural e 13 na zona urbana), 03 escolas estaduais na zona urbana, seguidas de 02 escolas particulares; quanto ao Ensino Médio, por sua vez, concentra-se nas três escolas estaduais localizadas no centro da cidade, entre as quais se encontra o Colégio Estadual Maria Teófila, desde o ano de 2001. A Educação de Jovens e Adultos, finalmente distribui-se entre 07 escolas municipais (uma delas na zona rural) e 02 estaduais.

É interessante considerar, ainda, entre esses indicadores do IBGE em 2000, a freqüência escolar representada por 95,5% da população entre 07 e 14 anos, 96,1% na faixa entre 10 e 14 anos, caindo para 85,4 entre 15 e 17 anos. Enquanto isso, as taxas que se aplicam aos cidadãos com menos de 08 anos de estudo entre os 18 e 24 anos, chegam a 81,7%

entre 15 e 17 anos e 53,2% entre 18 e 24 anos.

Analisando a questão da alfabetização nas escolas temos os indicadores de 18,5% entre os estudantes de 07 a 14 anos; 8,8%, entre os de 10 a 14 anos; 3,6% entre estudantes de 15 a 17 anos e 5,3% para alunos entre 18 e 24 anos. A taxa de analfabetismo chega a 22,4% na população com mais de 25 anos sendo a sua média de anos de estudo 4,7%.

Atendendo a uma população majoritária de afro-brasileiros das comunidades rurais e periféricas à cidade, e justificando uma adjetivação surgida nesse contexto, sendo a "escola dos pobres", a Escola Maria Tófila tornou-se o lugar da pesquisa que empreendi, apontando olhares de alunos e professores como indícios da relação que se estabeleceu nesse ambiente para com a cultura afro-brasileira – referências do folclore – de forma oposta à opinião pública da cidade.

Vistas a partir de imagens fotográficas construídas entre os anos de 1986 e 2003 essas performances, ou as práticas de comemorações da Escola Maria Teófila, bem como o entorno da sua construção – os rituais do cotidiano escolar onde se inseriram – evidenciam uma singularidade nesta escola. Do lugar comum das memórias individuais de professores e alunos e dos acervos particulares, esses eventos aparecem nessas fotografias como espécie de referências da própria escola. Ao contrário, portanto, dos demais ambientes escolares, a Escola Maria Teófila, no contexto da cidade de Amélia Rodrigues, parece sustentar um discurso velado de visibilidade dos afro-brasileiros e suas práticas através dessa construção comemorativa de seu currículo na monumentalidade memorialística de suas fotografias.

O estranhamento que determinou a pesquisa e seus resultados, surgindo no momento da minha entrada no quadro de professores da mesma, instaurou uma percepção dessas questões e realidades do cotidiano escolar. Inicialmente, a contradição entre a opinião pública acerca dessa comunidade e aquilo que encontrei, convivendo e participando com os atores fez pensar a problemática das relações étnico-raciais no âmbito da educação da cidade de Amélia Rodrigues.

Perante algumas observações que consideravam como *um desperdício* a minha opção por atuar nessa unidade escolar, ou as advertências do perigo de sua clientela, a afetividade e o companheirismo das relações entre alunos e professores despertando em meu pensamento a necessidade de reflexão, determinou um acompanhamento crítico dessas realidades e experiências que culminaram na problematização das relações culturais nas escolas desse município, tendo como foco as questões que envolvem os afro-brasileiros.

Participando das construções e apresentações comemorativas ao longo do calendário dessa escola, bem como percebendo a sua representação sistemática em fotografias que

compõem, de forma especial, os arquivos da Escola Maria Teófila, descobri, com certa perplexidade, a beleza e a singularidade dessas práticas no cotidiano do ensinar e aprender dessas pessoas vistas de forma negativa pelo público da cidade que, contudo, surgiu neste olhar como diferentes.

Partindo, portanto das visibilidades fotográficas e dos depoimentos dos professores que atuaram nessa construção (principalmente os professores-fotógrafos) construímos esta proposta de estudo e compreensão dessas expressões em suas relações com as práticas culturais afro-brasileiras no ambiente escolar, discutindo os pertencimentos, identificações e localizações de alunos e professores nos limites de seu cotidiano, olhares e narrações.

A problemática da pesquisa, como um desejo de conhecer o sentido das comemorações da Escola Maria Teófila e supondo a intenção de visibilidade e valorização da cultura afro-brasileira, lança a pergunta sobre como é essa relação de acordo com os enquadramentos fotográficos e depoimentos da memória viva, ou seja, qual a intenção e posicionamentos desses sujeitos nessas construções narrativas a partir das linguagens da fotografia e da oralidade acerca desses eventos e a experiência humana que lhe é subjacente.

A partir desse questionamento, traçam-se como objetivos, conhecer, compreender e descrever as práticas culturais da Escola Maria Teófila numa demonstração das performances ou rituais desses atos comemorativos desde a sua preparação no cotidiano das práticas escolares e no interior do currículo oficial até á produção de sua visibilidade, assim como, analisar e demonstrar sentidos históricos e políticos eventuais dessas construções na trajetória da instituição escolar e as respostas dos sujeitos em seus limites e possibilidades e de acordo com os simulacros das fontes.

Essa experiência, inscrita como imagens fotográficas e depoimentos orais, demandando o presente estudo das relações étnico-raciais na escola torna-se relevante pela singularidade de sua construção e sua expressão, pois, dos lugares do silêncio simbólico da resistência desses atores sociais, bem como da invisibilidade de suas construções espontâneas no cotidiano, emerge a mensagem velada de seus olhares e desejos no contexto das construções da cidadania brasileira e sua hesitação diante da pluralidade cultural e da multirreferencialidade que inviabiliza a homogeneização prevista nas práticas do liberalismo.

Considerando que essas práticas culturais na escola podem oscilar entre o entendimento e o conflito, e por isto, há necessidade de conhecimento, esta experiência propõe a auto-reflexão, juntamente com autores como Macedo (2004), afirmando que:

> (...) ao estudar a realidade, o pesquisador, inspirado na fenomenologia, procura ir às

> coisas, analisar contextual e interpretativamente (...) ver para compreender de forma situada, *pois*, (...) ao pensar no conhecimento como sendo uma conseqüência da subjetividade socializada do Ser, isto é, da tomada de consciência do conhecimento, já questiona-se a relação sujeito-objeto. (p. 44)

Por isso a temática das comemorações escolares da Escola Maria Teófila, inscritas na tradição da diáspora africana, ou como recriações infinitas, de acordo com Gilroy (2001) tem a potencialidade de instigar o pensamento acerca das diferenças também como experiência histórica e localizações culturais no contexto dos engenhos e usinas do Recôncavo baiano em suas produções sociais e demandas educacionais na contemporaneidade.

Como analisa esse autor, há uma necessidade de se perceber nessas recriações culturais da contemporaneidade e seus resultados como identificações negras, referências africanas e locais como uma relação bilateral. As memórias da escravidão, portanto não se resumem no sofrimento, mas, também no enfrentamento, mesmo que velado.

Como garantia das possíveis respostas dessa problemática o caminho traçado, lançando as abordagens etnográfica e semiológica, vislumbra o tratamento das imagens visuais e as narrativas orais e escritas. Dentro do modelo do estudo de caso etnográfico, os instrumentos da pesquisa definiram-se como uma análise semiológica, entrevistas semi-estruturadas e a observação livre no próprio ambiente da escola. O caminho, marcado pelas incertezas e opacidades, inscreveu-se na pesquisa muito mais como itinerários por onde passei nesse trânsito entre objetivos e respostas, encarando a provisoriedade das construções humanas e a fugacidade da realidade em sua dinâmica.

Como procedimentos, a construção e descrição das séries fotográficas operam um recorte temático do acervo encontrado e sua comparação com dados emergentes nas entrevistas e documentos escritos. Após a transcrição dos depoimentos orais e a conclusão das legendas, a legitimação dos dados pelos sujeitos da pesquisa (esses alunos e professores), justificou a sua coerência como uma caminhada de companheiros, que mesmo traçando diferentes intenções, seguem na mesma direção.

As séries temáticas do acervo fotográfico, legendadas no processo da pesquisa, assim como os depoimentos orais transcritos na forma de etnotextos, expostos para a apreciação dos meus companheiros, os sujeito da pesquisa, encerraram o trabalho de campo na negociação dos sentidos da construção do relatório final fazendo-se as devidas e solicitadas adaptações conforme o esboço a seguir.

O primeiro capítulo – O olhar da realidade escolar discute a instrumentalidade do hibridismo como referência das tradições da diáspora africana na compreensão das singularidades e localizações culturais do Brasil, e seu entendimento como fator de construção

afirmativa da pluriculturalidade das escolas brasileiras.

Analiso, ainda, as ambigüidades dos sentidos de silêncio e invisibilidade como possibilidade afirmativa dessas referências nos ambientes escolares do Recôncavo baiano através das comemorações e festas como uma prática potencial de negociação entre as comunidades e as escolas na construção do reconhecimento e da valorização dos afro-brasileiros na prática escolar.

Sobre a fotografia, exponho a apropriação de sua dimensão de linguagem como um dado relevante na construção do objeto das relações culturais na escola e as intenções de valorização das expressões populares como enquadramentos ou projetos de memória. Ao construir visibilidades, inda que transitórias desses eventos, a linguagem fotográfica acaba construindo metáforas de existências mesmo quando o dado vem a ser a percepção da sua ausência. Isto, fazendo da fotografia uma fonte de pesquisa importante nas pesquisas qualitativas da escola onde o modelo da etnografia é eleito, se evidencia na discussão, ressaltando-se a possibilidade de articulação de seus discursos com outras referências.

Descrevo, ainda, a metodologia construída como itinerários da pesquisa em suas atribuições de ouvir, olhar e descrever como procedimentos de um estudo de caso de acordo com o modelo etnográfico. No intuito de expressar o rigor dessa descrição apresento, ainda, as localizações do meu olhar como escolhas que constituíram os dados referenciais – as fotografias, os depoimentos orais dos fotógrafos-professores e outros professores/professoras, assim como leis e portarias, anotações e mapas – explicito o olhar construído na análise bem como pontos de parada e caminhada ao logo do percurso do trabalho como um caminho e encruzilhadas por onde conduzi a reflexão.

O segundo capítulo – Enquadramentos fotográficos de práticas culturais afro-brasileiras – constitui-se como uma exposição do acervo legendado e cruzado com as informações dos depoimentos orais. Numa inversão do tratamento convencional em pesquisas qualitativas, as fotografias aqui são textos que se explicam com séries e enquadramentos temáticos. Os textos lhes são referências complementares na determinação dos sentidos do que dizem. Minha escolha pela demonstração de sua possibilidade discursiva da condição humana na temporalidade coloca-se como uma sugestão para investimentos em suas memórias e saber, ainda, pouco explorados nas práticas da pesquisa social e em educação.

Ocupando o primeiro plano da exposição, essas fotografias nos fazem ver a escola e a cidade, conforme exponho ao longo da apresentação, como monumentos dessa experiência e construção que desejamos conhecer pela descrição e compreensão das intenções de seus autores.

Nesta apresentação que faço, as fotografias foram pensadas de acordo com a estrutura de um álbum da escola Maria Teófila ou a (re)leitura de sua construção mediante o recorte temático das relações étnico-culturais evidenciadas pela pesquisa. Destaco aí os sentidos contextuais da produção e intenções de valorização e reconhecimento desses sujeitos na visualidade do cotidiano dessa escola que se mostra nos limites do desejo e do fazer e acontecer histórico. Neste sentido essas imagens representam a própria singularidade, visto que exploram um lado tido como clandestino e indesejável no cotidiano escolar, ou seja, os atos espontâneos dos alunos como possíveis atitudes de resistência perante a disciplina da escola e o rigor da sua permanência nas salas de aula – os enquadramentos de atividades na área em dias comuns de aula; a acomodação de alunos do lado de fora da sala ou o momento de sua locomoção entrando ou saindo.

Nessas imagens do cotidiano, assim como nos depoimentos que narram os acontecimentos dessa experiência histórica, surge a noção de espontaneidade nos ajuntamentos e contatos inter-pessoais nas diversas áreas da escola. Nesses enquadramentos que não privilegiam a sala de aula, deparamo-nos com rituais estranhos à realidade escolar que podem vir a atestar a singularidades desses sujeitos em suas práticas, ou seja, o movimento e a proximidade dos corpos substituíram a pose e a austeridade das fisionomias como é comum nas fotografias de escola. Enfim, aí surgem os espaços e atuações dos alunos em suas atividades fora da sala de aula, oportunizando o levantamento de desvios e resistências que constituem a negação do currículo oficial mas, enfim, afirma um saber paralelo no cotidiano escolar como um currículo invisível.

Na seqüência dessas apresentações, as feiras e oficinas constituem a segunda temática na leitura do acervo, de onde se podem extrair conjecturas acerca das relações entre a escola e a cidade em suas práticas culturais. Essas séries, na possibilidade de indício de padrões e regularidades nas práticas culturais da cidade, trazem a oportunidade de exploração desses eventos num segundo momento dessa construção da Escola Maria Teófila, ou seja, o final dos anos de 1990, e permite o olhar das reproduções escolares da realidade ameliense. Além da poesia nas expressões dos alunos e professores construindo e apresentado espaços de representação da cidade de acordo com seus próprios olhares, a sutileza do fotógrafo no registro dos mesmos, como intenção que se desvela na coincidência das recorrências.

A terceira seqüência dessas séries temáticas, trazendo o sentido de comemoração, indica o próprio calendário escolar que foi sendo construído ao longo dessa periodização das experiências dessa comunidade escolar em torno dessas questões. Não somente a quantidade de fotografias é maior, como a diversidade de enquadramentos caracterizando os momentos

específicos dessas comemorações que se estendem de referências da fundação do Brasil e sua diversidade humana e social, no mês de abril, até as apresentações e participações comemorativas em torno do folclore, começando pela referência ao estudante no mês de julho e se estendendo até a gincana no mês de setembro ou o desfile da emancipação da cidade no mês de outubro.

Essa construção abre, por sua vez, possibilidades de análise e compreensão do termo folclore de acordo com uma noção de cultura popular que discute as circularidades e apropriações culturais nas relações entre grupos sociais e no interior dos mesmos (Ginsburg, 1987; Chartier, 1995). Demonstro através das séries fotográficas, as atividades pedagógicas que passaram a compor a terceira unidade temática do currículo da Escola Maria Teófila nesse contexto de novas leituras da realidade histórica de sua localidade e a apropriação do folclore como *cultura da terra*, conforme os depoimentos.

Destaco nessas intervenções fotográficas as atividades e procedimentos que inscreveram a diferença dessa comunidade escolar no contexto da educação de Amélia Rodrigues, apontando - nas mesmas - as subjetividades e sentidos memorialísticos desses registros que se constituem como mais um desafio á observação e leitura desses sentidos nas fontes.

Procurei demonstrar essas seqüências de eventos do calendário escolar, tanto na forma da sua organização no acervo – como uma realização das práticas oficiais da escola fundada numa suposta homogeneidade nacional – quanto no seu aspecto de resistência através da forma, segundo a qual a maioria dos elementos referentes de tradições afro-brasileiras que aparecem nas representações do folclore e se repetem nesses outros momentos.

A comunicação acerca dos dados neste capítulo construiu um texto híbrido entre as imagens fotográficas e suas legendas num primeiro plano, seguidas de citações dos depoimentos e uma apreciação final dos aspectos levantados em cada série. Pretende-se a ênfase da leitura de um álbum – aproveitamento da linguagem não-verbal dos dados fotográficos – sem prejuízo da crítica dos mesmos, num olhar voltado para a realidade cotidiana da escola Maria Teófila em suas práticas culturais e relações para com as tradições afro-brasileiras que os mesmos apresentam.

O terceiro capítulo – Sentidos de “uma história sem palavras” – traz o olhar temático dessas experiências, e a análise das possibilidades de sua positividade nas intenções dos sujeitos das construções dessa singularidade da Escola Maria Teófila.

Do cruzamento dos dados surgem os desfechos possíveis desses indícios para os sentidos dessas construções que se apresentam, tanto nas imagens fotográficas quanto nas

narrações verbais como performances e, ou rituais dispersos no cotidiano, mas, coerente em suas recorrências – são sempre as práticas da capoeira, do maculelê, do samba-de-roda, do bumba-meu-boi ou de elementos rituais do candomblé que aparecem nessas narrações verbais e não-verbais, apresentado o jeito de ser dos alunos e alunas da Escola Maria Teófila que os professores e professoras desejam mostrar para a cidade. Surge, ai uma noção singular de folclore para o abrigo dessas referências e sua realização de acordo com os ritos da tradição nas comunidades.

As comemorações agregando essa possibilidade de apresentação assumiram a forma do desfile (substituição dos desfiles cívicos e os heróis da história oficial brasileira pela apresentação de personagens da cultura popular tanto na forma do cortejo que aparece na praça quanto como num desfile de moda nos espaços da própria escola); da feira ou da oficina (lugar de construção e negociação desses valores). Surgem, enfim as referências da relação entre a escola – seus alunos e professores – e a cidade e a cultura afro-brasileira. Esse é o momento em que a comunidade vai à escola para as apresentações de suas tradições folclóricas juntamente com os alunos e alunas.

O desfecho das intenções, no cruzamento das falas, imagens e outros documentos, aparecendo nos depoimentos de Lúcia e José,[4] orienta a análise no sentido da afirmação dessas referências dos afro-brasileiros, através da visibilidade de seus atos comemorativos no currículo da Escola Maria Teófila – a intenção de marcar e lembrar.

Demonstram-se nesse momento da análise as estratégias que, construindo o currículo comemorativo a partir de 1986, de acordo com a abertura desses rituais em relação às possibilidades financeiras de sua realização e às circunstâncias do seu acontecimento, foram determinando essas referencias como representativas ou simbólicas desses alunos. Neste sentido de recriações, o folclore poderia estar numa feira de ciências, uma oficina de arte ou no desfile de um cortejo para a apresentação de capoeira ou bumba-meu-boi.

Ainda no conjunto desses sentidos propostos pelos dados, a associação às localidades do Areal e Camucurso como lugar de preservação desse acervo do patrimônio cultural da cidade de Amélia Rodrigues – as comemorações –, preservados nesses rituais que passaram a compor o currículo da escola em questão.

A escola dos alunos e alunas negros e carentes não seria uma escola inferior, antes,

---

[4] Identifico os depoentes da pesquisa com pseudônimos, no intuito de preservar a privacidade de suas pessoas nas leituras deste trabalho. Destaco José e Lúcia entre os professores entrevistados por serem os mesmos, responsáveis pela construção do acervo fotográfico no contexto dessas construções singulares da Escola Maria Teófila. Na descrição da metodologia da pesquisa, faço uma descrição do perfil de todos os sujeitos envolvidos nas entrevistas que contribuíram com a construção dos dados.

uma escola diferente que precisou mostra-se e dizer, mesmo sem palavras, o seu valor. Certamente por isso o interesse em “mostrar a cultura da terra” (Margarida)[5].

Finalmente as considerações possíveis acerca dessas narrativas como projetos ou referências inscritas no cotidiano escolar a partir de imagens e narrativas orais que trazem a contribuição das experiências que resistem no silêncio das histórias dos afro-brasileiros como sujeitos invisíveis em suas estratégias de existência e importância de seus valores.

[5] Margarida é o pseudônimo de uma das professoras entrevistadas na pesquisa que, também, descrevo no perfil dos sujeitos no capítulo seguinte.

1. O OLHAR

1.1 INVISIBILIDADE, SILÊNCIO E OS AFRO-BRASILEIROS

Acreditou-se por algum tempo que no Brasil já houvesse uma democracia racial. Baseando-se nas aparências da convivência pacífica entre as pessoas de diferentes raças e etnias nos espaços públicos assim como nas diversas formas de ajuntamentos que aproximam essas diferenças e estabelece a mistura, afirmou-se um estado de satisfação e tranqüilidade. Os fenômenos do sincretismo e da miscigenação que caracterizam este país a partir da morenitude, longe de representar uma democracia para as diferenças étnico-raciais, escondem seu olhar de preconceito e mecanismos sutis da discriminação a partir desse eufemismo (Sodré, 2000).

Uma vasta produção acadêmica tem demonstrado amplamente a efetividade de um *racismo à brasileira*[6] e seus mecanismos silenciosos de afastamento da imagem do negro nas representações do país, apesar da apropriação de elementos simbólicos da produção cultural afro-brasileira como referência da identidade nacional.

Se, de acordo com as práticas culturais, somos todos, de alguma forma, afro-brasileiros, parece, contudo, numa primeira abordagem crítica da questão que há um interesse bem definido no sentido de se esconder esse detalhe e nega-lo nas memórias do Brasil, apesar dos repetidos elogios à criatividade e à beleza das miscigenações e misturas de raça, ou etnias e culturas na história do povo brasileiro.

O que indicam os estudos nessa área é um interesse nacional de extermínio do fenótipo negro-africano e a apropriação do patrimônio cultural de seus remanescentes no país como parte de uma diversidade brasileira que permanece pouco compreendida pelas massas em suas demandas na cidadania brasileira, no que se destaca a formação escolar.

De acordo com Sodré (idem), há uma recusa do afro-brasileiro como padrão identificatório, as suas contribuições históricas para o Brasil embora sejam inegáveis. Há, portanto uma invisibilidade da pessoa afro-brasileira determinada na razão inversa à visibilidade da cor de sua pele, ou seja, quanto mais negro o indivíduo ou grupo social, maior risco da sua exclusão nas práticas políticas do país dadas as noções de que os males de sua

---

[6] A noção de um “racismo à brasileira” surge no trabalho de Thales de Azevedo e se desdobra nas discussões atuais acerca da dissimulação das práticas de discriminação social dos afro-brasileiros.

condição devem atribuir-se à sua identificação com referências produtoras de distorções e atrasos. Como reitera Silva (2004):

> A ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial parecem ter como causa fundamental o medo que a minoria branca brasileira tem da maioria negra e mestiça, e do possível antagonismo a ser gerado a partir da exigência de direitos de cidadania e de respeito às suas diferenças étnico-culturais. (p. 31)

A resposta à diversidade humana e cultural do Brasil – ou, antes, a sua falta ou o silêncio e invisibilidade – faz emergir a questão das referências nas teorias racistas que, estando em evidência no final do século XIX, influenciou esse ideal de construção de uma nacionalidade brasileira no dilema entra a extensão da cidadania aos libertos da escravidão ao longo das conquistas abolicionistas e a sua eliminação sutil como garantia de progresso e desenvolvimento.

Pensar os afro-brasileiros, portanto, como sinônimo de inferioridade ou barbárie tem se tornado um dos pilares das nossas práticas políticas, diante do que, calar-se sobre a discriminação representa essa forma do racismo peculiar dos brasileiros. O olhar para as diferenças da humanidade como uma espécie de escala de valores positivos e negativos e classificar as pessoas de acordo com tal critério é uma prática européia justificadora dos seus interesses imperialistas que se firmou no Brasil e influenciou de forma danosa os ideais de justiça e igualdade no contexto das práticas políticas, tornando-se mais grave na transição para a República.[7]

O projeto velado de apagamento dessas referências de negritude no sentido de garantir o suposto progresso e modernização do Brasil, significando o extermínio negro velado, tem sido apresentado sob o disfarce da democracia racial, segundo o qual não é que não existam conflitos nas relações inter-raciais, mas, que o mesmo deva ser silenciado numa tentativa de manutenção da ordem e do progresso traçados por aquelas noções republicanas associadas ao militarismo o patrimonialismo como forma de administração dos bens e das pessoas perante essa universalidade dos direitos.

Os ideais de democracia racial e branqueamento como componentes desse olhar preconceituoso da diversidade humana e cultural do Brasil expressa, portanto, a possibilidade

---

[7] Estas questões podem ser vistas de modo mais abrangente nas obras de Nina Rodrigues, Silvio Romero, Euclides da Cunha, Oliveira Viana e Alberto Torres. Uma síntese de suas discussões, contudo, encontra-se no livro de Muniz Sodré – Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil (2001: p. 86-87).

de mecanismos silenciosos de discriminação dos afro-brasileiros, em seus traços e referências no cotidiano das práticas culturais e educativas da realidade nacional.

Por tudo isto as noções de invisibilidade e silêncio compõem as referências deste trabalho orientando a construção e análise dos dados de acordo com a sua inscrição nessa relação de negação e afirmação segundo a qual a fala insurge nas ausências ou em suportes alternativos à linguagem verbal.

As ausências de afro-brasileiros nas imagens e representações da escola, contudo, apontando para um importante fator de impedimento à estética e aos valores da diáspora africana instiga à reflexão e à pesquisa das suas possibilidades de negociação dentro dessa realidade contemporânea que aponta para a indiferenciação e a universalidade das formas e valores como suposta igualdade de condições e direitos. Fazer vistas grossas à pluralidade das práticas humanas e à diversidade cultural que a escola conforma na recepção de suas clientelas coloca em risco a possibilidade de realização da sua utopia de igualdade dos sujeitos a partir da formação para a cidadania plena. Não podemos, portanto, conceber a prática sem essa tensão da diversidade em sua possibilidade de identificações no limiar das diferenças. Algo como um ponto de aproximação dos brasileiros que, na busca do reconhecimento e da inclusão, transitam em seus ambientes, pois, como afirma Macedo (2004):

> Há [...] nos cenários educacionais mais do que aprendizagens técnicas, sujeitos aprendizes e professores que ensinam. Densificam-se nestes cenários de identidades culturais em movimento, afirmações e transformações que apontam para identificações, conflitos, conchavos, consensos, insurgências. (p. 85)

Portanto, a realidade escolar expressando uma complexidade humana de acordo com o processo da formação social e da demanda de participação tem como desafio a compreensão das singularidades e diferenças podendo, portanto, interferir de forma significativa e positiva nos processos de construção e reprodução da invisibilidade e silêncio sobre as referências afro-brasileiras. Ainda de acordo com Silva (2004) em suas análises do livro didático na formação do povo brasileiro: “[...] a criança negra raramente é retratada na escola” (p. 37).

Em uma resenha no jornal Folha de São Paulo, em 06 de setembro de 2006, Elio Gaspari noticia um estudo bastante expressivo dessa ação de negatividade dos afro-brasileiros na escola, de acordo com a *ideologia do branqueamento* e o *mito da democracia racial* em sua montagem, ainda no início do século XX, como exemplo dessa invisibilidade a que nos referimos neste trabalho. Diz-nos o texto:

Professores negros sumiram da fotografia: a política de ação negativa existe.
Ela branqueou o magistério do Rio de Janeiro nos anos 20.

O professor americano Jerry Dávila, da Universidade da Carolina do Norte, escreveu um livro que permite uma visita às políticas de ações negativas que afastaram os negros do andar de cima do sistema educacional brasileiro. È "Diploma de Brancura: Raça e Política Social no Brasil, 1917 – 1945" ("Diploma of Whiteness", publicado em 2003, infelizmente inédito em português). No inicio do século 20, havia um número razoável de professores negros na rede de ensino municipal do Rio de Janeiro. Dez anos depois, sumiram.

Argumenta-se contra as ações afirmativas com base no critério de mérito: o negro tem acesso a tudo, desde que tenha capacidade. Dávila captou um momento curioso na história da meritocracia pedagógica nacional. Um capítulo do seu livro chama-se "O que aconteceu aos professores de cor?" Ele achou a pergunta num arquivo excêntrico, o acervo de 15 mil imagens de Augusto Malta, fotógrafo oficial da prefeitura da cidade.

Contratado por Pereira Passos, Malta trabalhou de 1900 a 1936. Registrava obras, cerimônias e paisagens. Dávila separou cerca de 400 fotografias de escolas, salas de aula e grupos de professores. Resulta que, antes de 1920, cerca de 15% dos professores fotografados eram "de cor", no dialeto da época, afro-descendentes no de hoje. Muitos deles estavam em escolas vocacionais. Era negro o diretor da escola municipal que formava professores. Depois de 1939, a percentagem cai para 2%. Há registros esparsos e superficiais da ocorrência desse mesmo fenômeno em Campinas e Pelotas, onde algumas professoras viraram costureiras. (é possível que o arquivo de Malta guarde outra surpresa: podem ter sumido também os jornalistas negros).

Os mestres negros dos anos 20 foram substituídos por professoras brancas. Dez anos depois, surgiu o Instituto de Educação, a gloriosa escola normal do Rio. Era uma instituição modelo, onde as alunas passavam por um duro exame de qualificação intelectual e médico. Havia até cursinhos preparatórios para normalistas. Exigia-se um custoso enxoval, com luvas brancas. Uma filha de ferroviário só conseguiu comprar os uniformes porque sua família cotizou-se. Dávila esclarece: não há indícios de normas destinadas a excluir deliberadamente os negros, havia apenas o sonho de fabricar uma "fina flor" de educadores.

Continuando sua pesquisa nos acervos fotográficos, Dávila foi ao álbum de formatura das normalistas de 1942. De 171 professoras diplomadas, só 12 (7%) eram afro-descendentes. Conseguira-se o branqueamento dos diplomas. Foi um processo elitista, racional e bibliograficamente sofisticado. Fernando de Azevedo, secretário de educação do Distrito Federal de 1926 a 1930, acreditava que "sem a criação de elites capazes de guiá-las, a educação das massas populares resultará num movimento na direção da pior demagogia".

"As massas", sempre, são os outros. É a velha demofobia. Se não fizerem o que eu digo, a choldra descerá dos morros e destruirá nosso paraíso tropical. Os negros dirão que são negros. Professoras brancas com luvas brancas prometiam um quadro melhor que o das fotografias dos professores enfatiolados de Augusto Malta. As normalistas trabalharam

> duro, mas o estado atual do sistema escolar nacional indica muitas coisas, uma delas é o fracasso da política de ações negativas. Tirar o negro da fotografia não resolve o problema.

A contundência desse depoimento é suficiente na demonstração de investimentos para a invisibilização da pessoa negra e das práticas culturais alusivas às Áfricas existentes no Brasil em forma de memórias, tradições e valores que emergem em festas, comemorações e práticas nos bastidores da cena escolar, ou seja, seu currículo invisível. Isto, por sua vez, nos induzindo a pensar a invisibilidade como investimentos, levanta a possibilidade da resistência como simulacros nos rituais de insurgência e fragmentação da ordem estabelecida.

Há possibilidades para que paralelamente ao currículo oficial da escola existam práticas de domínio dos alunos e professores, de acordo com suas referências culturais comunitárias que, intervindo no cotidiano das práticas pedagógicas formais estabeleçam aprendizagens e transmitam saberes que concorram ou até mesmo complementem as práticas oficiais. Enfim, um currículo invisível, inscrito nas ações espontâneas do cotidiano, mas, nem por isso menos efetivo em suas performances e resultados.

As práticas de tradições afro-brasileiras que entram na Escola Maria Teófila através das convivências estabelecidas entre esses alunos e professores neste estudo de caso, parecem desvelar-se como possibilidade de reversão de ações negativas, através das práticas de construção e realização de comemorações como forma de expressão de negociações e construções dos sujeitos da diáspora africana, nos limites dos seus territórios e identificações ou historicidade.

Como um primeiro dado de pesquisa – um ponto de partida – as fotografias da escola Maria Teófila, indicando práticas culturais relacionadas com a festa e a comemoração, parece sugerir essa condição de resistência silenciosa da discriminação étnico-racial na cidade de Amélia Rodrigues, quebrando o silêncio sobre essas existências e questões de grande parte de sua população inscrita na diferença definidora da nacionalidade brasileira.

Nesses indícios de convivências, a demonstrações de vitalidade e alegria dessas pessoas contrastando com suposições adversas à competência e à criatividade, parece propor a quebra do silêncio sobre essas questões de raça e etnia no contexto dessa cidade.

Conforme Matos (2003), os apelos das memórias do povo negro brasileiro como experiências silenciadas da escravidão e do preconceito não podem mais ser procrastinadas pelo dilema do nosso nacionalismo pretensamente fundado em valores europeus impostos pela prática da colonização moderna.

O reconhecimento, portanto, de valores civilizatórios afro-brasileiros implica na própria identidade nacional que incluindo referências das culturas africanas constrói esta nação inda que persista como dilema, a afirmação de sua pluralidade cultural e humana. Construindo analogias com o pensamento de Paul Gilroy (2001), sugere Matos (idem):

> [...] a dimensão redentora da dor ou a capacidade criativa que as populações negras tinham, na escravidão, e têm, ainda hoje, de transformar a experiência da exclusão social, da opressão, do preconceito e da discriminação racial, em substrato cultural existencial vívido, voltado para a afirmação positiva e celebração da vida, principalmente através da inventividade nas formas de expressão criativa como a música, a literatura, a dança e outras artes performáticas, mas também na edificação de valores humanos e ético-relacionais [...]: a astúcia em arranjar cotidianamente a sobrevivência; a solidariedade como imperativo ético nas relações intra e inter-grupos; a fé na vida como possibilidade e devir, a certeza de que tudo vai melhorar. (p.232)

Essas referências, como dados memorialísticos, instigam à reflexão sobre as afirmações e lutas do povo negro na cidade de Amélia Rodrigues e seus olhares em relação à submissão e à inferiorização, assim como a resistência de seus valores. Parece surgir, no interior dessas práticas escolares, a possibilidade de expressão da resistência, segundo a qual, esses sujeitos, fundados nas tradições populares ou suas referências afro-brasileiras, investiram no próprio silêncio, ou seja, a linguagem não-verbal se apresenta como indicativa da inscrição dessas referências como um projeto de memória e história.

Através de imagens da capoeira, do samba-de-roda e do candomblé que identificam as comunidades dos bairros de Areal e Camucurso, atualmente bairros localizados no perímetro urbano da cidade de Amélia Rodrigues, emerge um discurso indicativo de positividade e enfrentamento desses sujeitos, como proposição da reconstrução da escola desde a década de 1980.

A reflexão e abordagem desses fenômenos culturais de acordo com Glória Moura (2005), encontram nos rituais das aprendizagens nos quilombos contemporâneos uma importante inspiração de acordo com a possibilidade de compreensão dos sentidos das festas e comemorações. A partir da “cultura da festa” essas comunidades rurais – os quilombos contemporâneos – dinamizando processos de interiorização de valores e a recriação de identidades centradas em tradições artísticas e religiosas permitem aos participantes a afirmação de suas diferenças nas relações sociais com os grupos urbanos.

Em suas descobertas, a partir da observação dessas comunidades rurais, essa pesquisadora propõe uma reflexão sobre o currículo invisível como uma positividade no

ambiente escolar, destacando a possibilidade do diálogo que se inscreve nesses eventos. Na sua interface entre o currículo oculto da escola como desconsideração da diferença e o *currículo invisível* dos quilombos urbanos como referência das identidades afro-brasileiras, demonstra-se uma possibilidade de reversão da discriminação pelo ato comemorativo da existência.

A cultura da festa como potencializadora de valores, tradições e memórias deve, certamente, fazer emergir condições propícias à positividade analisada neste trabalho. Como explica Moura (idem):

> [...] O que chamamos de currículo invisível é a transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, ou, numa palavra, dos padrões sócio-culturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social. Essa transmissão internalizada, que se desenvolve sob formas diversas, proporciona um sentimento de pertencimento [...] A cultura da festa, que perpassa o seu modo de vida, comanda o desenvolvimento lento do currículo invisível, por meio do qual se dá a transmissão das tradições do grupo, constantemente recriadas, reinventadas, ressemantizadas [...] é na festa que os valores vão sendo transmitidos, no desenvolvimento deste currículo invisível que ninguém descreveria em detalhes, mas cujas marcas é possível detectar nas formas de participação das crianças e jovens. (p. 72-73)

Se por um lado o sentido de invisibilidade se expressa como uma negação das práticas e pessoas afro-brasileiras nas referências escolares, na *cultura da festa*, pode, contudo, representar uma forma da sua afirmação como linguagens e expressões de acordo com a dimensão estética.

Essa noção de invisibilidade como afirmação dos afro-brasileiros no cotidiano e representações da escola, remetendo à cultura da festa nos seus rituais e à prática dos alunos oriundos dos quilombos urbanos vem apoiar a reflexão dessa construção metafórica da Escola Maria Teófila, na medida em que enfatiza o silêncio como estratégia de convivência e sua expressão como olhar dessa invisibilidade. O calar aqui passa a representar uma espécie de segredo segundo o qual somente os participantes dos rituais e construções têm acesso e o demonstram pelas realizações como um dizer inscrito que dispensa o falar.

Há possibilidades de que o acervo fotográfico tenha desempenhado o papel de destaque na visibilidade ou acesso dessas referências, raramente percebidas no cotidiano das práticas escolares na cidade de Amélia Rodrigues, tornando evidente na sua linguagem não-verbal aquilo sobre o que não se fala pontualmente na cidade como lugar entre suas memórias.

O silêncio, certamente fundado no inconsciente coletivo por pressupostos racistas, aparecendo como discurso visual, instaurando o dilema das identificações no interior do trabalho escolar, parece evidenciar um currículo invisível que, aparecendo nos comportamentos e posturas dos alunos, nessas representações da escola, desafia a formalidade da educação e a sua pretensão de universalização cultural. Essas imagens, apoiadas por depoimentos orais, parecem instaurar de forma decisiva uma inscrição dessa comunidade escolar na pluralidade das referências brasileiras, ou seja, referências afro-brasileiras como memórias em projeto, ironicamente, talvez, de acordo com esses lugares de memória.

A inspiração desses pressupostos e experiências vem acentuar a relevância dessa construção que se desvela como um calendário de comemorações onde as comemorações ou tradições populares locais emergem em sua dimensão educativa e participa da composição do currículo escolar.

A possibilidade de afirmação de práticas culturais desses alunos e professores afro-brasileiros no contexto dos silêncios e invisibilidades estabelecidos na escola segundo o mito da democracia racial do Brasil, torna necessário e interessante o deslocamento dos nossos olhares para as localidades e sentidos dessas comemorações como uma prática que, ao estabelecerem tradições e valores da diáspora africana nesse currículo escolar singular, abre a possibilidade de estratégias alternativas ao diálogo e negociação desses sujeitos em suas fronteiras e horizontes.

1.2 REFERÊNCIAS AFRO-BRASILEIRAS E ESCOLA: O CASO MARIA TEÓFILA

A realidade escolar no Brasil está construída de uma forma que ignora e silencia sobre os afro-brasileiros, seja no sentido da representação de sua pessoa ou num tratamento folclórico de suas práticas culturais. Prevalece, embora sob declarações de igualdade e democracia dos sistemas e práticas escolares no país, uma interdição dos afro-brasileiros, já bem demonstrada por vários pesquisadores que, além da denúncia da discriminação no contexto da formação escolar, abriram espaços para reflexões acerca das possibilidades de sua superação. [8]

[8] Destacamos na extensa bibliografia a esse respeito, os livros de Eliane Cavalleiro: Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil – e de Kabenguele Munanga que organizou a construção do livro: Superando o racismo na escola.

Firmada a noção do *racismo à brasileira*, surgem como demanda política a afirmação desses sujeitos históricos em seus contextos e localizações, de acordo com suas memórias, práticas culturais e identificações, e as resistências à universalização nas práticas educativas escolares ou do cotidiano.

Essas práticas comemorativas como experiência de currículo escolar – de acordo com essas fontes – como sugestão para outros olhares acerca da consciência e do papel dos atores sociais em seus enfrentamentos da discriminação e de acordo com uma resistência alheia aos movimentos sociais organizados e seu fundamental papel de construção do reconhecimento dos afro-brasileiros e suas práticas comunitárias.

Conforme afirmações de Moura (2005) sobre o currículo invisível e as comemorações nas comunidades negras rurais, já são oportunas proposições de reversão dos esquecimentos e silenciamentos das referências afro-brasileiras na escola. De acordo com outras noções acerca do silêncio e da invisibilidade que nos remete para o lugar da resistência ou atuação sutil por meio do dizer não-verbal e das ações educativas implícitas no cotidiano.

De forma análoga dessas colocações, as construções do currículo oficial da Escola Maria Teófila na cidade de Amélia Rodrigues, a partir de práticas comemorativas afro-brasileiras, de forma inusitada e singular, parecem propor vias outras nesse caminho do reconhecimento, de acordo com a resistência e a negociação imposta pelos sujeitos da escola que em suas demandas e perspicácia na percepção das oportunidades históricas.

Essas construções fundadas na cultura e memórias da diáspora africana e rompendo as fronteiras desses silêncios e invisibilidades sociais, instigam ao olhar da presença e possibilidade de afirmação desses sujeitos e suas práticas no contexto escolar apesar e a despeito das interdições e empecilhos.

As possibilidades e vantagens da valorização efetiva dos afro-brasileiros na escola e sua experiência histórica como simbólica da nacionalidade brasileira e as necessidades de humanização dessa proposta implícita nos rituais cotidianos escolar, trazendo as resistências e negociações dessas comunidades em suas referências apontam, também, a construção plural do Brasil, ou seja, a necessidade de outras visibilidades e olhares (Munanga, 2005; Silva, 2004; Mattos, 2003).

O termo fotografia, aqui, associado às possibilidades de memória das suas imagens, reporta-se aos sentidos de monumento e fruição de um tipo de suporte fundado na linguagem não-verba que nos permite uma abertura e um diálogo renovados a cada investida do olhar e conseqüente narração como transposição para o campo verbal.

Neste sentido, esta análise e compreensão sendo traçadas por itinerários do caminhar nas pesquisas qualitativas, estabelecem bases para um trabalho etnográfico de estudo de caso, nessas fontes acionalistas complementares, como desafio na busca do sentido e descrição dessas práticas simbólicas no cotidiano escolar.

Desfazer os simulacros que pairam sobre esses silêncios e invisibilidades afro-brasileiros nas práticas escolares e na formação dessas pessoas, em cidades como Amélia Rodrigues, tem como sentido, estabelecer o reconhecimento dos valores e referências de comunidades existentes em lugares como os bairros de Areal e Camucurso em suas tradições e memórias fundadas na diáspora africana.

O caminhar na escuridão dessas realidades e descobrir saídas nesses labirintos da existência humana em suas relações com a prática científica e o desejo de verdade, exige a decisão e a consciência de possíveis retornos ao lugar da partida do raciocínio que tenta apreender por investidas renovadas embora sob a tutela da ciência, o objeto da análise.

A construção etnográfica mais como um caminhar por itinerários que uma trajetória retilínea, nos obrigando a pensar a complexidade e a participação, instaura um olhar humanizador da ciência segundo o qual o próprio pesquisador, construindo-se como tal nas observações participantes e tentando traduzir-se, descrever o outro que lhe fala aos sentidos e questionamentos da realidade (André, 2005; Cardoso, 1986; Da Matta, 1983; Velho, 1981).

Essas considerações nos encorajam na abordagem dos dados fotográficos e orais desse contexto escolar – fontes principais da pesquisa – no desejo de conhecer os sentidos dessas práticas discursivas de uma historicidade que se desvela como memórias em projeto ou referências de uma comunidade escolar singular que sinalizou, nessas referências, a possibilidade de reconhecimento perante a recusa e suspeita estabelecida na opinião pública da cidade.

Conhecer intenções nessas imagens e dizeres e sua relação com as práticas históricas dos afro-brasileiros na Escola Maria Teófila e em relação à cidade de Amélia Rodrigues, exige a sua utilização como instrumentos de pesquisa que, a partir da linguagem, nos coloca diante do cruzamento de dados, mediante a escuta das vozes que se dispersam nesse ambiente onde a luta, e o enfrentamento permanecem velados.

O entendimento das festas e comemorações, tanto em suas realizações quanto nos processos de sua construção (as atitudes e interações dos sujeitos em situações de identificação), de certa forma, localiza o próprio pesquisador como desejo de construção da autonomia e voz desses sujeitos de acordo com uma cumplicidade fundada, contudo, no rigor do pensamento e estranhamento das experiências e realidades humanas.

O olhar positivo dessas construções afro-brasileiras, aparentemente distorcidas nas misturas e recriações, bem como o tratamento dessas fontes fundadas em linguagem não-verbal, nos remete ao pensamento de Paul Gilroy (2001), onde essas recriações infinitas das tradições do "Atlântico negro" (idem) que imprime o sentido de singularidade no contexto da modernidade, a partir do deslocamento geográfico da África contribuem para a construção de afirmações dessas populações (os afro-brasileiros) no interior de metáforas que se constituem como memórias sempre em projeto. Para esse autor, a opressão social e a dor das memórias da escravidão produzem o sublime no ser socialmente afro-brasileiro – sua expressão é a narrativa de lutas e vitórias; seu valor reside na esperança e otimismo renovados a cada dia.

Stuart Hall (2000) chamando a atenção para esses deslocamentos do sujeito na contemporaneidade, aponta a condição do trânsito e da provisoriedade como uma vantagem para as alteridades. Vê o enfraquecimento das identidades nacionais que tem ocorrido a partir das trocas e relacionamentos intensos da nova lógica de mercado e consumo na contemporaneidade como reforço das diferenças em novas composições. Afirma o referido autor que, embora a força das identidades nacionais não tenha declinado nas questões da cidadania ou dos diretos iguais, a importância das "identidades locais, regionais e comunitárias" tem aumentado paralelamente nesses processos de pretensa internacionalização econômica e homogeneidade cultural. Portanto,

> Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente" [...] (p. 75).

A tensão entre os vínculos ou pertencimentos, atualmente tendendo ao pluralismo, apela entre o global e o local, criando a possibilidade de hibridismo nos pertencimentos e identificações – deixando de ser centradas e "fechadas" em uma cultura nacional as idéias de identidade, nessa abertura ou indefinição – traçam dois movimentos distintos nas práticas dos grupos sociais: busca-se a "Tradição", como uma tentativa de recuperação de suposta pureza, unidades e certezas (Robins apud Hall, 2000); a outra perspectiva aceitando "que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença [...]", desistindo da busca dessa suposta pureza e unitarismo investe na tradução (ibidem, p. 87).

Essa discussão traçada por Hall, nos ajuda na compreensão das possibilidades de construções dos afro-brasileiros de acordo com o sentido de "Tradução", proposto por Bhabha

(1990), segundo o qual, as pessoas passam a construir pertencimentos híbridos, ou seja, mantendo tradições de suas referencias anteriores à dispersão, sem, contudo deixar de negociar com as circunstâncias históricas. Renunciando-se à perspectiva do resgate da pureza étnica, os investimentos ocorrem sempre na direção da tradução ou transferência. São pessoas que pertencem *a uma* e *várias casas* ao mesmo tempo.

Aí, portanto uma proposta de afirmação dos afro-brasileiros por meio do *hibridismo* e da *tradução* que segundo seus proponentes – Hall e Bhabha acenam para as misturas e aberturas como possibilidades de realização das diferenças numa perspectiva de contato e diálogo. A percepção da diferença, portanto, como desafio potencial do entendimento é vista nesses autores como propulsora do diálogo que deve caracterizar as relações humanas na contemporaneidade, especialmente em contextos de educação, onde o aprendizado como apreensão de novas realidades da vida e transformações dos sujeitos representa a sua realização.

Esses dados como um apelo ao olhar das diferenças e indicação de hibridismo e tradução, ao nos falar sobre o currículo inédito dessa escola e sua articulação entre as tradições afro-brasileiras e as essa forma de fazer a educação dos "nossos alunos da zona rural" na escola, vistos em sua condição de "pretos e carentes", instigam uma leitura cruzada dos diversos lugares que debatem na educação para a cidadania brasileira, mas, podem, também, dialogar.

Além dessas noções de *hibridismo* e *tradução* em Hall e Bhabha, Gilroy (idem), propõe a *encruzilhada* – noção segundo a qual, as práticas culturais do *Atlântico negro* definem-se como trocas e trânsitos, ou seja, a recriação como a própria tradição.

Sua análise do silêncio acerca da escravidão descobre as formas artísticas da música e da dança como práticas expressivas do desvelamento das singularidades dessas localidades históricas, entre as quais, as "usinas de açúcar" de acordo com o modo não-tradicional de suas práticas culturais. Mais uma vez em Matos (idem):

> [...] Acreditar em uma ponte que nos ligue ao passado, ou mesmo ao presente africano, sem a intermediação do que a própria escravidão nos legou como herança em termos de resistência e recriações culturais relativamente originais [...] é [...] desprezar o vigor criativo e culturalmente fecundo de um imenso contingente populacional que jamais se conformou com os limites das imposições normativas e legais. (p. 231)

A condição do silêncio dos afro-brasileiros, abordado em primeiro lugar no formato de fotografias, permite a exploração de todo esse jogo que instaura a memória social desses

alunos e professores e seu currículo comemorativo na Escola Maria Teófila. A recusa do povo negro em suas tradições e práticas, transposta por essas metáforas e construídas entre a arte e o dizer, misturam silêncios numa dialética que instiga este pensamento e abordagem, mas, inscreve o olhar científico, também nesse clima de criatividade do dizer como desafio de entender e analisar para além da escrita, outros documentos que nos falam de pessoas, lutas, conquistas e propostas.

No caso em estudo, o enfrentamento do conflito das relações culturais com os afro-brasileiros no interior da escola, apela o saber até que ponto esses sujeitos teriam interferido na formalidade do sistema local e empreendido uma tomada da escola através dessa realização sedutora de sua prática comemorativa como hibridismo, tradução e sublime no contexto de Amélia Rodrigues.

Pesando ainda nesses dados como referências memorialísticas, podemos entender o silêncio neste trabalho como dissimulação estratégica do dizer – lugar de memórias de localidades do massapê ou ambiente cultural dos produtos da cana-de-açúcar e sua historicidade e trânsito na escola em seu papel de articulação e mediação dos dizeres e saberes.

Boris Kossoy (1980; 1989; 1998; 2002.), apresentando algumas condições para o tratamento de fotografias em reconstituições históricas refere-se a “realidades e ficções” numa “relação ambígua” para a reflexão (idem). Indica, portanto, o seu tratamento de acordo com as propostas de narração que contém, e o poder de instigar o obsevador-pesquisador na descoberta das tramas de sua construção para o desvelamento do contexto de sua emergência e as intenções de sua produção.

Nessa operação o autor sugere um olhar crítico das ideologias como fulcro principal da sua existência no sentido de desvincular as possibilidades da realidade indicada – objetivo da investida científica – apesar da fantasia e desejo nela inscritos.

Em Rolan Barthes (1980), encontramos advertências quanto ao tratamento da subjetividade na obra fotográfica, uma vez que as sugestões de temporalidade e verdade nas suas imagens produzem o fascínio e a angústia. As percepções da temporalidade que a fotografia sugere, teriam poder de paralisar o seu observador mediante o suscitar de emoções diversas entre as quais, certa nostalgia em relação a uma noção de tempos idos, ou seja, como a fotografia aponta para o tempo que passou, pode constranger o sujeito, suscitando a reflexão sobre vida e morte, ou seja, ambigüidades da existência que podem destituir a objetividade necessária ao conhecimento nessas relações da sua construção. A fotografia também produz invisibilidades.

Embora sugira certa autonomia da imagem fotográfica como um poder paralisador do observador, ao ponto de parecer que a mesma tenha possibilidade de determinar as compreensões, Barthes indicando seu caráter informativo contribui significativamente na construção de metodologias da sua abordagem porque destaca o caráter indicial. Mesmo que a emocionalidade desencadeada pela observação da obra fotográfica ameace a objetividade, apelando para a emoção do observador, elas acabam indicando, no grande vazio que despertam a realidade das experiências humanas no seu acontecer.

Etiene Samain (2005), comentando Barthes em suas leituras, afirma:

> O studium da Fotografia é, em Barthes [...] esse campo de dados inscritos e, geralmente, condensados numa imagem que se oferece ao meu olhar, e sobretudo, ao meu intelecto. É a Fotografia como campo de estudo, lugar de uma investigação possível, de um reconhecimento das informações, dos signos e das mensagens que ela denota e conota, o terreno de um saber e de uma cultura que posso compreender, desvendar e enunciar nos moldes da ciência [...] o sentido óbvio. (p. 39)

Os discursos de fotografias, portanto como labirintos de memórias, somente são possíveis de apreensão mediante a compreensão dos seus aprisionamentos nos momentos de emergência dos sentidos da memória social, como um recorte contraditório da realidade e da experiência, ameaçado pelo silêncio como integrante da linguagem que inscreveu os seus construtores de acordo com a polissemia das imagens que apelam por narrativas sempre renovadas.

Elas nos ofereceriam, assim, itinerários sempre distintos, embora num mesmo caminho, ou seja, referindo-se em seu aspecto informativo a um mesmo objeto, dão-nos nuances distintas do mesmo de açodo com os olhares de suas imagens em constante fruição de sentidos.

Walter Benjamin (1994) no início do século XX já havia afirmado a “dialética” das imagens fotográficas como um jogo entre razão e sensibilidade. Nas suas aparências de naturalidade e realidade, desafiam à construção da legenda como exigência da competência da leitura dos observadores. Em Benjamin a crítica das aparências da fotografia representa um chamado à reflexão acerca da possibilidade de percepção das passagens dos sujeitos históricos nas construções de memória que sugerem, uma vez que esse passado aí simbólico deixa sempre pistas dos caminhos para onde se dirige.

De acordo com um olhar místico-materialista da história, Benjamin lê a fotografia como uma nova linguagem, fundada na modernidade e sua condição de reprodutibilidade atingindo até mesmo esses aspectos mais subjetivos que s resguardavam na obra de arte. Entre

a arte e a técnica, a fotografia seria um fator de disseminação de informações antes restritas às elites sociais. A contradição da fotografia, portanto, estaria na possibilidade de preservar, mesmo sob as condições técnicas, a narração intuitiva e não-verbal das experiências humanas.

Se, inicialmente, as imagens fotográficas parecem iludir o observador, o envolvimento e a sedução das suas imagens, em situações de estudo persistentes análises, instigam ao diálogo e à intertextualidade mediante o estranhamento e a crítica das ausências e opacidades. O silêncio tende a transformar-se numa fala racionalizada. Afirma o próprio Benjamin (1994) que,

> [...] apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo o que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloqüência que podemos descobri-lo, olhando para trás. A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar [...] (p. 94)

Cabe ao pesquisador, então, contempla-la com a perícia de quem observa “os autos da história” (idem, p.174).

Maurício Lissovsky (2004) analisando essa dimensão da fonte fotográfica em Benjamin reitera a perícia no seu tratamento como um enfrentamento dos riscos da sua abordagem, mas, ao mesmo tempo como uma grande possibilidade de apreensão da realidade por esse surpreendente caminho que parece escapar às condições de condução da objetividade. Mas, uma vez que,

> o historiador e o fotógrafo são ambos regidos pelo signo do tigre – o totem interruptor, o animal sagrado do clic [...] Se as interrupções multiplicam-se, multiplicam-se também as posições. Diante das interrupções, o espectador da fotografia forma uma imagem de si e do acontecimento [...] Os dois modos da temporalidade – a fugacidade e a interrupção – evidenciam-se como o problema das condições de visibilidade [...] A foto oscila entre aquilo que lhe escapa e isto que nela se infiltra. (idem, p.23)

Com esses autores aprendemos que este recurso pode ser viável ao estudo das realidades culturais e construções no cotidiano escolar, uma vez que se constitui como importante referência na narração de histórias de professores e alunos.

Se interpeladas para sair dos confinamentos dos arquivos pessoais de professores ou até mesmo dos poucos acervos que ainda permanecem nas instituições escolares, as fotografias podem indicar importantes posicionamentos dos sujeitos nas construções

narrativas e performáticas de suas práticas, o que inclui a possibilidade de saber sobre as relações da Escola Maria Teófila com os afro-brasileiros da cidade de Amélia Rodrigues.

Moreira Leite, ressaltando a importância que se dispensou às fotografias no contexto dos anos de 1980, nos trabalhos de ciências humanas aponta certa dispersão nas abordagens, de forma que ainda faltam investimentos mais significativos na interação que podem sugerir no trabalho de leitura dos textos verbais. Diz Moreira Leite (2004): "Os textos visuais, associados com maior freqüência ao contexto artístico e social, ficaram relegados à condição de ilustração dispensável ou superlativa. Muitas vezes são deixados de lado, pela ambigüidade e pelos obstáculos de sua leitura." (p. 39)

Neste sentido não somente Bogdan (1988) nos fala de seus fortes dados descritivos, uma vez que "[...] frequentemente as escolas têm coleções de fotografias, anuários e, algumas vezes, álbuns que oferecem a sua própria história visual." e "[...] podem revelar aquilo que as pessoas têm como adquirido, o que elas assumem que é questionável [...]" (p.184) ou ainda, "ferramentas para se chegar às respostas" (idem, p. 191).

Mauad (2001) por sua vez, refletindo sobre os álbuns de família e seu papel na construção de memórias e identificações, aponta para a dimensão dos sentidos desses dados e destaca a colaboração e complementaridade de suas linguagens como possibilidades de leitura que ampliam tanto a experiência do passado nessas análises quanto a própria experiência de pesquisa através do cruzamento desses dados que as imagens fotográficas podem suscitar. Afirma essa pesquisadora que:

> Os estudos sobre visualidade e tradição oral investem na elaboração de uma reflexão aprofundada sobre memória, como o caminho por excelência para se operar sobre as narrativas do passado. Fotografias e relatos orais são utilizados para resgatar a memória, como se esta estivesse oculta dentro dessas simulações do passado [...]
>
> Texto oral e visual complementam-se na elaboração do material histórico a ser analisado [...] tanto a fotografia como os relatos dela provenientes compõem imagens-monumentos selecionando o que deve ser lembrado.(p. 165-167)

Suas considerações bastante elucidativas para o trabalho cruzado dessas fontes em pesquisas qualitativas das práticas escolares dão-nos a dimensão dos textos nesses suportes da memória e as possibilidades de sua leitura, corroborando com as outras afirmações suscitadas.

Um trabalho pioneiro nessas utilizações de fotografias na investigação da realidade escolar no Brasil foi feito por Stela Borges de Almeida a partir de uma noção de história-labirinto que, enfim, evidencia o projeto de educação jesuítica do Colégio Antonio Vieira, em

Salvador – Bahia e seus interesses na formação da elite soteropolitana no início do século XX, ou seja, durante o primeiro período da República.

Quanto à abordagem das práticas culturais afro-brasileiras na escola, essa utilização tem se limitado à ilustração, embora algumas coleções e obras já tenham contemplado o negro na fotografia. [9]

No ensaio sobre sua pesquisa em quilombos contemporâneos e a busca de práticas de afirmação das identidades afro-brasileiras na escola, Glória Moura (2005; p.70) como já citada neste trabalho, afirma a utilização de fotografias como instrumento importante na demonstração do currículo invisível dessas comunidades onde a espontaneidade das convivências na preparação de festas desvelou-se em imagens que colocaram para a análise da pesquisadora.

As leituras de Paulo Cezar de Azevedo e Maurício Lissóvsky (1988) e suas análises das fotografias de Christiano Junior contribuem e devem interessar a quem pretenda a abordagem do negro na história da fotografia no Brasil de onde surgem as noções de pitoresco e exótico em relação ao olhar que se lança sobre o negro.

Também Tucci Carneiro em parceria com Boris Kossoy (1994) analisam o olhar europeu em fotografias e suas apresentações dos afro-brasileiros de acordo com intenções colonialistas, e de inferiorização de acordo com as concepções racistas do final do século XIX.

No livro de George Ermakoff (2004), contudo encontramos um acervo muito interessante de fotografias de negros no Brasil, representando importante acervo para abordagens do cotidiano dos afro-brasileiros no século XIX, em momento em que a sua formação, distante da prática escolar, tem como cenário principal a rua. Talvez essa produção ainda possa inspirar analogias significativas para as análises das resistências e diferenças nas práticas desse segmento da sociedade brasileira na escola.

A leitura e utilização de fotografias e depoimentos orais como um desafio à leitura e cruzamento de dados de acordo com a diversidade de suas linguagens e a necessidade do diálogo e a multirreferencialidade, impõe um rigor à pesquisa da realidade escolar que nos remete à crítica textual e os fundamentos da semiologia como recurso da in terpretação dos sentidos nelas inscritos.

Como lugares de memórias na condição da construção sempre renovada, instauraram a noção dessas memórias como projetos, permitindo, neste caso a análise das relaçoes étnico-

[9] O trabalho de Sofia Olszewski Filha é pioneiro nessa tentativa de uma história do negro através da fotografia.

raciais ou das práticas culturais no ambiente de uma ecola que se permitiu a visibilidade dos seus alunos e professores envolvidos com práticas comunitárias das tradições da diáspora africana.

Rememorações deslocadas no formato de festas e comemorações dão-nos um diagnóstico desses posicionamentos e intenções que foram firmados nessa localidade num momento de transição e abertura do Brasil à discussão do negro e suas referências na história e na educação do país.

1.3 VER – ESCUTAR – DESCREVER: ITINERÁRIOS ETNOGRÁFICOS PARA O RECONHECIMENTO DOS AFRO-BRASILEIROS NA ESCOLA.

Partindo das impressões e questionamentos suscitados pelas imagens no acervo, a pesquisa realizou-se, numa primeira etapa, como uma construção provisória das séries temáticas que foram surgindo na observação dos enquadramentos e levantamento das recorrências.

A trajetória traçada como itinerários – passagens por determinados lugares programados – teve a função de garantir retornos e repetições que garantissem uma escuta de vozes e emergências de imagens de acordo com os movimentos dos sujeitos em situações de extrema espontaneidade no sentido de afastar as tensões e formalidades indesejadas dos processos de pesquisa.

Diante do desafio da construção dos depoimentos a decisão de esperar e espreitar esses sujeitos impôs certa espontaneidade das situações, diante do que fez-se decisiva a perspicácia na realização de entrevistas semi-estruturadas.

Feita a cópia eletrônica desses enquadramentos fotográficos, a observação de imagens e os recortes temáticos, procedeu-se a construção das legendas em situações distintas de entrevistas com os professores que participaram dessas construções – as fotografias e as festas – observando-se os envolvimentos de acordo com a seletividade própria das linguagens.

Priorizou-se certa espontaneidade dessas situações de entrevistas no intuito de maior aproveitamento das lembranças possivelmente suscitadas nessas interações, bem como certa expectativa por fatores inéditos, ou seja, o aproveitamento e a escuta de depoimentos ou performances não programadas nos procedimentos, mas, que demonstrassem relevância nos processos de interação dessas entrevistas.

Foi assim que se descobriram informantes não programados e depoimentos surpreendentes em apoio aos questionamentos levantados. Embora se pretendesse ouvir os professores-fotógrafos, prioritariamente, abriu-se a possibilidade de uma escuta atenta a todo ruído que acenando responder as questões levantadas, pudessem ser considerados em sua relevância.

Foram entrevistados apenas professores e professoras: oito, ao todo, sendo dois homens e seis mulheres. Os responsáveis pelas produções fotográficas - uma transferida para uma unidade escolar da capital, o outro afastado desse tipo de atividade escolar – foram entrevistados em suas casas em momentos oportunos, previamente combinados. Nos referiremos a eles como Lúcia e José. No caso de José, o seu depoimento acabou sendo construído a duas vozes, porque Lírio chegando, emprestou sua voz a José dinamizando um processo que poderia ter-se estendido por algumas outras sessões, visto que as expressões de José limitavam-se mais aos gestos e sentenças incompletas, numa mistura de linguagens verbal e corporal. Lírio verbalizando sobre posicionamentos e experiências comuns, procedeu nesta entrevista como que traduzindo verbalmente afirmações que José, sempre sério e reflexivo, endossava como balançar de cabeça e sorrisos com sentido de exclamação. Participando dessa sessão com José, Lírio tornou-se o único a ser entrevistado por duas vezes: na primeira ocasião estava sozinho.

O mesmo ocorreu com a professora aposentada que chamaremos de Margarida, entrevistada na sala de sua casa, numa sala bastante próxima da rua onde se localiza a residência, a ponto de haver interferências de sons externos no ambiente em que houve o encontro.

As outras professoras foram sendo abordadas na própria escola, em momentos de intervalo das aulas, de acordo com uma estratégia de fazer emergir todas as falas possíveis e oportunas que pudessem entrar em colaboração com o texto visual. O resultado desta medida, amplamente satisfatório, fez emergir narrativas diversas que compuseram os dados da pesquisa, interagindo e dialogando com as fotografias e a construção simultânea de suas legendas e recorte temático em novas séries de acordo com a coerência cronológica de ligação entre essas fotografias que mais pareciam dispersas no álbum encontrado e a lógica das memórias construídas nessas observações.

As sessões coletivas no ambiente escolar envolveram Rosa e Angélica em uma oportunidade; Violeta e Acácia em outra.

Não foram entrevistados todos os professores e professoras que atuaram na escola nesse contexto das festas e comemorações e que, portanto, testemunharam esses fatos

relatados nos depoimentos e imagens. Embora a escolha dos entrevistados não tenha sido totalmente aleatória, foi casual no sentido de priorizar a verbalização dos discursos visuais. Registrou-se fonologicamente, depoimentos que emergindo nas observações do acervo fotográfico, demonstraram-se relevantes e sintonizados com os sentidos previamente levantados na problemática da pesquisa, ou seja, uma espécie de explicação das imagens em sua relação com as questões étnico-raciais na escola.

O diálogo com as fontes como um primeiro ponto a ser percorrido pela pesquisa, determinou a construção própria dos documentos como textos visuais e orais transpostos para a linguagem escrita como um registro passível do rigor científico.

Como lugar seguinte desta trajetória, realizou-se a reestruturação e leitura desses dados de forma que se evidenciasse a experiência e seu sentido histórico e cultural.

A opção por entrevistas semi-estruturadas instaurou ao mesmo tempo uma interação nessas situações de observação das fontes por parte dos próprios autores e participação na pesquisa como sugestões de olhares e sentidos que poderiam compor a interpretação. Fazer esses momentos de levantamento e seleção de dados parecer um trabalho coletivo e interativo representou um maior envolvimento e cumplicidade entre pesquisador e sujeitos a ponto de preservar-se a espontaneidade e a cumplicidade de uma conversa entre amigos e companheiros de viagem.

Se podemos encontrar um fio condutor nesse labirinto de ações, pretensamente controladas por uma razão instrumental do fazer científico, este é o desejo de escuta dessas vozes emergentes de seu silêncio estratégico e a o desvelamento da sutil invisibilidade dessas pessoas em suas lutas, realizações, desejos, possibilidades.

O acesso a essas memórias em projeto como desfecho das intenções, instaurando na pesquisa um dilema da relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, impôs o dialogo e a cumplicidade necessária aos companheios que, sendo já conhecidos e participantes do ambiente, passaram a ver-se no estranhamento.

De acordo com a inspiração de Gilberto Velho (1988), fazer-se estrangeiro nessas situações de pesquisa nos ambientes onde o pesquisador convive, impõe uma postura de saída dessas relações que como “teias” limitam a compreensão crítica de suas abordagens. Esta saída do campo como estranhamento, tona-se crucial para os resultados das análises.

Tornou-se importante, ainda, percorrer por outros acervos e ouvir outros atores, em situações de observações livres e sem registros específicos ou planejados para uma comparação entre essas produções e temáticas em escolas da cidade de Amélia Rodrigues, o

que serviu para ressaltar a singularidade dessa comunidade de professores e alunos como sujeitos da pesquisa.

Portanto, foram feitas visitas em escolas, conversas com professores, manuseios de fotografias em: álbuns, caixas e envelopes; quadros em paredes e gavetas – tudo isto como escuta e olhares dos afro-brasileiros na escola Maria Teófila, singulares em suas festas e comemorações como uma prática supostamente tendente a valorizar e dizer as referências que os constrói nas diferenças e diversidades brasileiras.

Juntamente como companheiros nessa etapa de uma trajetória particular ao pesquisador, formularam-se as séries temáticas das fotografias, suas legendas e depoimentos correspondentes a sua produção e contexto. Daí surgiu datas, personagens, situações, lugares, narrações, julgamentos, sugestões – enfim, enquadramentos de onde emergem esses sentidos que se destacam neste trabalho.

2. ENQUADRAMENTOS FOTOGRÁFICOS E NARRATIVAS

2.1 O COTIDIANO E A SALA DE AULA

A observação das séries de fotografias da Escola Maria Teófila, ao contrário das demais coleções e séries que podem ser encontradas nos arquivos escolares no município de Amélia Rodrigues, referentes a essa época entre o final dos anos de 1980 e início de 2000, instigam o pensamento da diversidade cultural e humana na escola, na medida em que traz imagens dos pretos e pardos do lugar, envolvidos em expressões e performances pouco comuns às práticas oficiais da escola.

Os enquadramentos analisados neste trabalho, contrariando as representações de escolas na localidade onde insere, evocam a visualidade de eventos e situações do cotidiano que nos remetem ao pensamento dos diferentes modos de ser e pensar coletivamente desses alunos e professores que nos permitem pensar sobre suas práticas ou construções culturais e suas intenções de memória e história.

O conjunto dessas imagens nos remete para a visibilidade de rituais escolares que assim definimos nas observações dessas imagens: (a) a permanência e o trânsito dos alunos nas salas de aula, suas convivências e confraternizações nos momentos da “merenda” e brincadeiras em lugares como os corredores, áreas abertas e a quadra (lugar onde ocorre a maioria dos encontros a partir de 2000); (b) as comemorações, desde os momentos e locais de sua preparação até dispersão dos alunos; (c) finalmente essas imagens fazem referência às feiras e oficinas que se realizaram como estratégias pedagógicas a partir de 1997 na escola.

Construções que parecem girar em torno de um sentido singular de folclore, segundo o qual, as práticas culturais afro-brasileiras ganharam destaque e visibilidade como enquadramentos fotográficos.

01. MENINA NA SALA DE AULA. 2002.

O foco monumentalizou a estudante em um dia da aula. No plano secundário os colegas se dividem entre o olhar indireto da câmera e o lugar da sala de aula onde supostamente está o professor. "Ela chegou assim e virou [...] Não houve nada [...]" (José, 2005). [10]

Nesta primeira fotografia, abrindo as séries que analisamos neste trabalho, uma imagem da sala de aula segundo a inércia e opacidade que envolve os alunos. Frequentemente acomodados em assentos próprios para as atividades do ler e escrever palavras põe-se enfileirados diante dos professores nas situações de uma aprendizagem que lhes priva do contato direto de seus corpos, ao mesmo tempo em que limita os seus movimentos.

Na sua intenção de narrar as práticas dos alunos da Escola Maria Teófila, José (idem), apresenta uma sala de aula carregada de questionamentos – destituída da centralidade que tem nas representações das práticas escolares e instaurando um olhar que parece também dirigir-se para o observador como questionamento das suas possibilidades de análise e compreensão da realidade encerrada nessa metáfora. Vejamos, ainda, outras duas situações do cotidiano desses/dessas adolescentes na sala de aula:

[10] Conforme a descrição dos sujeitos da pesquisa, José (um dos fotógrafos envolvidos na construção do acervo) atuou como agente de secretaria entre 1994 e 2003.

02. ENTRANDO NA SALA. 2002.

A jovem que passa – primeiro plano – é observada pelos colegas que, assentados e encostados na parede, acompanham com o olhar a sua travessia.

03. ATIVIDADE DE AULA. 2002.

Teria essa menina sido surpreendida pela câmera e o fotógrafo ou esboça uma pose? Por que está voltada para uma direção oposta em relação às outras meninas do primeiro plano da imagem? Porque também não escreve ou olha para a frente? O que inda a sua nebulosa expressão no enquadramento, entre um riso discreto e uma postura de desânimo?

> No dia em que foram tiradas as fotos não tinha comemoração nenhuma. Foram dias normais, de aula. [...] era para ver os alunos na sala de aula num dia normal e depois fazer um mural onde os homenageados fossem eles mesmos. A idéia era um grande mural e eles sendo os homenageados, quer dizer, as fotos deles lá com uma mensagem.
>
> [...] Tinha aqueles cartazes ali no mural ai eu pensei: vamos fazer de fotos. Já que a diretora fez fotos, vamos aumentar a quantidade [...]
> A minha idéia era chegar na sala e pegar os alunos de surpresa. Teria que ser duas fotos de cada sala: na primeira eu chegava e batia de surpresa, sem eles estarem esperando, depois pegava um outro ângulo.
>
> Queria [...] sei lá, mostrar a realidade, assim, o dia-a dia; o que se passava na escola com eles fora da sala também. Os outros só querem mostrar tudo direitinho não é? Se, era, realmente, para construir a história da escola através de fotos, então não poderia esconder ou omitir nada. [...] Fossem os momentos em que estavam todos reunidos ou, em grupos separadamente. Espontaneamente. (José, idem)

O que nos dizem essas fotografias? A sala de aula nestas imagens pode ser vista como um lugar sombrio (foto 01) ou mais um espaço de construção do saber por onde os alunos passam sem ser possível realizar a totalidade de suas expectativas, visto que existem outras formas de conhecer que se colocam fora da sala de aula. Seria esse o sentido do trânsito tolerado nessas representações (fotos 02), ou do repouso insurgente (foto 03)?

Curiosamente são as mulheres que protagonizam estas cenas de indecisão ou, talvez, alienação na sala de aula. Como depõe o fotógrafo: “não houve nada”, contudo, lhe fascinou o olhar e movimento dessas meninas em sua formação escolar.

Em primeiro lugar esses enquadramentos fazem indicação da subjetividade do fotógrafo na abordagem dos corpos e atitudes dos alunos nesses ambientes da aula na escola. Geralmente salas fechadas onde deve imperar o silêncio e a ordenação dos corpos em fileiras de cadeiras dispostas de forma que impeça os contatos diretos e o diálogo. Parece que a sensibilidade que deveria estar distante desses ambientes surge como uma grande ausência nessas fotografias. Os olhares interrogativos ou as posturas de tédio dessas meninas parecem reforçar o convite à reflexão dessa opacidade que representa a sala de aula, conforme surge na afirmação de Lúcia (2005)[11] como lugar onde existem “apenas alunos fardados”.

A realidade como artificial e sombria sugere a necessidade de saída e circulação. Talvez por isto sejam menos recorrentes tais imagens da escola – os alunos nas salas de aula em dias comuns de suas atividades – por razoes de exposição da rebeldia possível e recorrente

[11] Conforme a descrição dos sujeitos da pesquisa no capítulo anterior, Lúcia, além de ter sido a pessoa que idealizou essas comemorações na forma como elas forma construídas na Escola Maria Teófila, participou decisivamente, ao lado de José, na construção desses enquadramentos.

nos processos educativos que aí se realiza ou dessa insipiência de vida que ela demonstra em relação à corporalidade e oralidade dos discursos.

Nestas situações, aqui exploradas, a sala de aula, surge apenas para compor a representação da prática dos alunos nas escolas, de acordo como o que esses professores entendem ser esse cotidiano e, de forma inversa, pelo menos no discurso fotográfico, a sala e a aula deixa de ser o lugar primordial.

Essas imagens sugerem, ainda, o plano das lutas simbólicas no campo do currículo oculto, onde os alunos obedecendo e transgredindo as regras escolares constroem a sua própria realidade mesmo que sob os protestos e sanções da ação pedagógica.

A singularidade aqui ressaltada está na apresentação desse enfrentamento como possibilidade de proposta velada na ausência de ações políticas de resistência e enfrentamento da dominação exercida por esse currículo oculto e sua disciplina. Nesses enquadramentos, ações de uma sutil transgressão da boa educação e visibilidade escolar centrada no pensamento ocidental europeu que inscreveu a estética negra dos corpos – também em movimento – também no cotidiano escolar.

Um desafio à observação dessas referências pode ser o enfrentamento desses valores e a sua relativização de acordo com o olhar que inscreveu essas imagens como algo bom, belo e memorável.

Qual é, ainda, a atividade ou a construção desses alunos (foto 03), leitura e escrita? Parece essa menina que, no primeiro plano da imagem fita a câmera, entediada ou cansada, ou tão somente pousa para o fotógrafo, surpresa com sua presença na sala de aula? O que fazem os outros meninos e meninas do segundo plano da imagem?

Essas construções que integram uma série que deveria “contar a história de como os alunos são em seu dia-a-dia” no dia do estudante, expressam também o questionamento do fotógrafo e professor como observador da realidade. Ao decidir em seus flagrantes, por essas imagens, deixa escapar seu modo de ver a escola e a realidade social.

Ainda nessas suas investidas no olhar da realidade escolar, os professores e professoras, por sua vez, aparecem em atitudes situações e atitudes de inovação das práticas pedagógicas, ou seja, em imagens que sugerem o prazer nas atividades escolares.

04. APRESENTANDO CARTAZ. 2000.
Na “sala da frente” do “primeiro pavilhão” o grupo de professoras apresenta uma proposta de aula na semana pedagógica, como sugestão de renovação das práticas de ensino e aprendizagem escolar.

05. DANÇANDO. 2000.
Uma apresentação de proposta de aula, na semana pedagógica, a partir das artes e expressões corporais.

As fotos 04 e 05 acima, mostram imagens de situações de treinamento de brincadeiras e apresentações como parte das atividades que cada professor e professora deveriam realizar juntamente com os alunos. Essas interações promovidas pelas comemorações e brincadeiras, contudo, não se restringiam aos procedimentos pedagógicos, expressando um modo de ser desses professores e professoras que no cotidiano da Escola Maria Teófila. Como podemos

observar nas fotografias a seguir (06 e 07), comemorar é sinônimo de brincar, sorrir e comer na companhia dos amigos na escola.

06. ALMOÇO PARA PROFESSORES. 2001.
Surpreendida pelo fotógrafo, a professora que passa, sorri prazerosa e desconcertadamente segurando o prato.

07. COMEMORAÇÃO DE ANIVERSÁRIO. 1994.
Todo o corpo docente da escola no ano de 1994 pousando para uma foto no corredor de entrada do prédio principal. No primeiro plano a mesa improvisada e os presentes. No centro, Lúcia, a quinta pessoa da direita para a esquerda.

> O meu amor é [a escola] Maria Teófila. [...] Eu guardei minha vida profissional toda aqui dentro, dando tudo de mim. Eu fui vice-diretora, mais ou menos uns quinze anos aqui, então, eu convivi muito tempo com eles: as necessidades deles. Quanto às colegas, isto nem se deve falar mais! [...] Chegava o pessoal de outros colégios terem ciúmes de nós, porque éramos uma irmandade mesmo.
>
> Vivíamos nos ajudando um ao outro. Tudo que se pudesse imaginar de bom, existia no Maria Teófila – ave Maria! – assim, aquele amor, comemorando o aniversário das colegas [...] todo mundo ali: contente, alegre e satisfeita [...] Tinha quadrilhas, festas [...] ensaios com as meninas [...] e eles gostavam e participavam. [...] A gente dançava com os alunos – existia aquela afinidade de alunos e professores. Existia respeito (Rosa, 2005)[12]

Surge dessas imagens, portanto, o vigor e a alegria das convivências entre esses professores e alunos, atuando numa construção singular da prática escolar.

Nessas imagens (fotos 04, 05, 06 e 07), assim como no depoimento de Rosa (idem), os professores estão sempre "preparando aulas, ensaiando e dançando com os alunos e comemorando o aniversário de colegas".

Impressões de harmonia e afetividade, compondo essas representações das práticas desses atores nesse ambiente escolar aproximam, de certa forma, a possibilidade da negociação que possa ter orientado essas práticas. Esse dado sutil aparece com mais expressão nos depoimentos que narram os investimentos dessas carreiras numa escola em crise e da conquista de certa cumplicidade dos alunos – essas narrações desvelam de modo importante os valores e memórias fundadas na cultura afro-brasileira desses atores.

2.2 A QUADRA E A ÁREA: REUNIÕES, APRESENTAÇÕES E BRINCADEIRAS

Também, fora da sala de aula, os alunos constroem conhecimentos que a escola ignora e, portanto deixa de investir. Olhar para essas imagens virtuais e contemplar os sujeitos que elas instauram é como deparar-se com o apelo da compreensão de suas intenções de dizer a história e a memória de suas experiências negadas nesse contexto que lhes impõe o sentido do perigo e da incompetência.

---

[12] Professora da escola que atua desde o final da década de 1970, apontada nas entrevistas como a primeira a investir na realização de comemorações do folclore como fator de identificação dos alunos.

Essas fotografias, apelando do seu silêncio e associando-se às vozes dos entrevistados, parece destituir esses espaços vazios do discurso sobre essas práticas singulares, o que não elimina o risco das omissões e parcialidades próprias do discurso verbal. Assim como no discurso verbal, as narrações dessas fotografias e das falas desses professores não representam, como afirmou José em seu depoimento, "uma história mais verdadeira". São essas imagens e falas, também versões desses acontecimentos e experiências.

José não se adaptou: o risco das palavras escritas e faladas em suas limitações ao dizer a vida e as pessoas como são e pensam a realidade. Durante a entrevista, resguardado pelo silêncio, a expressão de José e sua informação traduziram-se nos modos de olhar reflexivamente, inclinando a cabeça para o lado ou em curtas gargalhadas ao final e uma frase incompleta. Sua fala, mais como resistência, demonstra a sua afinidade com esse lugar invisível de inscrição dos alunos da Escola Maria Teófila e sua cumplicidade com os problemas e enfrentamentos que os mesmos empreenderam no seu cotidiano como estudantes carentes de recursos, afetos e direitos.

No seu olhar deparamos com o cotidiano dessa escola em traços singulares como: a circulação dos alunos pelos corredores mesmo durante os horários de aula – forma de acompanhamento dos trabalhos por parte dos alunos, na condição de expectadores de apresentações que acontecem nas diversas salas de aula ou na área da entrada.

Nas temáticas construídas por José os alunos são apresentados como expectadores que transitando nos ambientes da escola expressam outras formas de saber e aprender, paralelas ao currículo oficial como um dado relevante na compreensão dessa diferença que vista de forma equivocada pelo público da cidade precisava ser revista de acordo com as suas próprias significações.

Se, por um lado José construiu essas metáforas, tão evidentes na linguagem fotográfica, a comunicação de suas intenções, nas entrevistas não surgiu de sua fala. Foi Lírio (2005) [13] que acompanhando a entrevista com José, que lhe emprestando a voz, comenta acerca de suas habilidades, experiências e prováveis intenções que foram sendo confirmadas por ele. Lírio (idem) afirmou, então: "ele não gosta muito de falar; [...] em sala de aula o professor tem que, realmente, falar. Ao invés de falar mais, como nós fazíamos, ele ouvia. Por isso que eles sempre recorriam a José – [...] era quem mais os conhecia".

Nos enquadramentos de Lúcia, por sua vez, prevalecem as festas ou comemorações.

---

[13] Professor licenciado em Letras vernáculas e História. Especialista em metodologia do ensino, atuou nesse período como coordenador da escola.

Embora não divirjam nos objetivos e realizações, os itinerários curriculares das fotografias de José e Lúcia incluem lugares distintos, ou seja, enquanto José mostra os bastidores da cena escolar – seu cotidiano e a profundidade das contradições expressas no comportamento dos alunos resistindo a disciplina da escola – Lúcia, por sua vez, destaca os momentos especiais, segundo os quais e por meio de sua estética, procurou reverter essa opinião pública negativa através da sedutora beleza das produções artísticas desses alunos.

Como esses registros não se pautaram em critérios rigorosos na sua produção, não é possível identificar criteriosamente as intervenções que trazem a marca desse olhar de Lúcia e de José. A observação desses enquadramentos nos permite distinguir apenas as situações enfatizadas, ou seja, o momento exato da apresentação ou os bastidores dessa cena nesses momentos da experiência dos alunos e professores.

É o que podemos conferir nas fotos que se seguem (08 a 22) representando reuniões e atividades pedagógicas na quadra coberta, em corredores ou intervalos entre os prédios, nas salas de aula ou no pátio de entrada.

08. OLHARES NA QUADRA (?). 2002.

No primeiro plano o público se divide. O que teria chocado o olhar da menina e do menino da esquerda e, ao mesmo tempo provocado o riso desdenhado das meninas da direita? Faz frio e por isso estão todos tão próximos?

09. OUTROS OLHARES NA QUADRA. 2002.

No primeiro plano, os meninos observam a câmera, divididos entre o vídeo e a câmera do fotógrafo. Que pensam nesse momento, envoltos nessa atitude de reflexão?

10. OLHANDO E CONVERSANDO. 2002.

O grupo de meninos e meninas se divide entre a observação do que se passa no sentido da esquerda como o palco nesse evento, e a direita, em prováveis comentários, como as meninas no primeiro plano da direita.

11. ALUNOS E PROFESSORAS. 2002.

O que distribui a professora à direita do primeiro plano, um texto? Os alunos dividem cadeiras enquanto realizam tarefas.

12. CANTANDO DE MÃOS DADAS. 2002.

No fundo da quadra coberta – palco de apresentações – o grupo de professoras comunica uma mensagem ao público em forma de canto e de mãos dadas. Qual é o objetivo; o que pretendem?

13. O PÚBLICO. 2002.

Num outro ângulo o fotógrafo enquadra o público, no mesmo evento da foto anterior – agora, olhando no sentido oposto, em direção à saída da quadra. É esta uma reunião de pais e mestres?

14. REUNIÃO DE PAIS E FILHOS. 2003.
Parte do público de pais resolvendo questões juntamente com seus filhos – os alunos.

15. TODO O PÚBLICO DA QUADRA COBERTA. 2003.
Num olhar panorâmico, a realização de atividade conjunta como dinâmica na comemoração do dia dos pais.

16. AULA NA QUADRA. 2003.
Apresentação de cartazes n semana de prevenção do combate ao uso de drogas.

17. MERENDA NA QUADRA. 2002.

Esta foto parece integrar a série das fotos 08 e 09. neste momento, depois da atividade em que aparecem observando, fazem a refeição, ai mesmo na quadra.

18. MERENDA NO CORREDOR. 2001.

Fantasiados de indígenas, em um dia de comemoração do índio, os alunos fazem a refeição escolar no espaço entre os prédios do pavilhão do meio e o "de traz"

19. MERENDA NA SALA. 2001.

A outra turma permanece na sala, no mesmo prédio "de traz" onde faz a refeição do dia. O que pensa o menino do primeiro plano envolto nesse olhar melancólico e interrogativo?

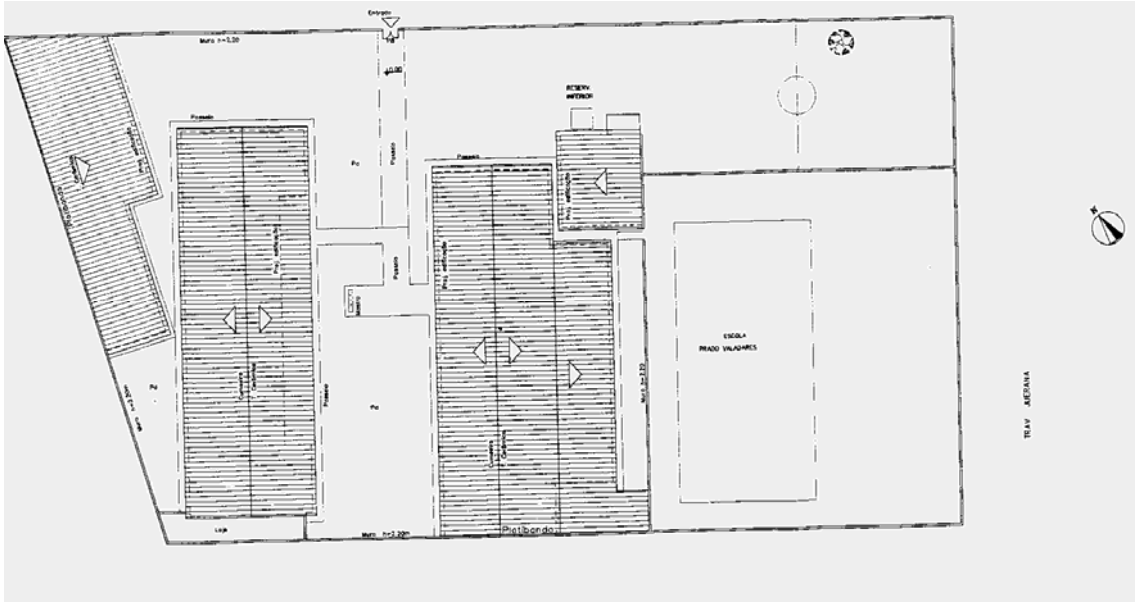
20. SACIS E BAIANAS. 2001.
Meninos e meninas bem pequenos em um dia de comemoração do folclore na área de entrada – entre o prédio principal e o prédio do meio.

21. PREPARANDO A DANÇA DE SOMBRINHAS. 2001.
Flagrante dos bastidores da festa do folclore na sala de aula em momentos de preparação do desfile na área em frente da sala.

22. DESFILE DE CRIANÇAS FANTASIADAS. 2001.
Os meninos e meninas localizam-se na rampa de entrada do prédio principal; no pátio aberto.

Os espaços abertos nos encontros coletivos são as imagens mais recorrentes dos enquadramentos dessas fotografias. A área do pátio ou os corredores entre os prédios e posteriormente a quadra coberta representam os momentos considerados pelos entrevistados como mais importantes das atividades dos alunos, ou seja, aqueles em que os alunos podiam se expressar e mostrar o que eram.

Cotidianamente, o trânsito das pessoas, iniciando no portão de entrada e seguindo pelo pátio principal do prédio antigo, depara logo em frente e à esquerda o corredor de entrada do mesmo que dá acesso às salas da administração escolar e em cujo ambiente estão, também, as salas de aula mais amplas e confortáveis.



23. PLANTA DE LOCALIZAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL MARIA TEÓFILA. 2003.
FONTE: ARQUIVO ESCOLAR.

Certamente a falta de recursos tenha determinado que as outras construções não tenham seguido o padrão desse prédio mais antigo ou módulo inicial das dependências da Escola Maria Teófila, o que constitui na atualidade um fator de distinção interna entre os grupos de alunos, uma vez que os alocados nas mesmas imaginam gozar de um privilégio que os outros não dispõem.

Nos primeiros anos de existência da escola, apenas esse prédio definia suas instalações. Três salas amplas em telhado alto, voltadas para o poente. Em cada uma dessas

salas, duas grandes janelas abrindo visão para o exterior, ao mesmo tempo em que permitem uma luminosidade natural que contrasta com a escuridão do longo corredor que dá acesso às mesmas na área interna. Dois outros pavilhões abrigam salas de aula e os sanitários – o pavilhão do meio e o pavilhão "de traz" – as construções realizadas nas décadas de 1980 e 1990, a partir de recursos levantados por meio dessas festas como forma de levantar, também, recursos financeiros.

Todos os aspectos da construção da escola nesse momento de sua história dependeram das estratégias de ações populares. As imagens fotográficas, ao representarem confraternizações ou a alegria e satisfação na ocupação desses ambientes, silenciam esses processos elucidativos das tramas que determinaram a sua produção – o seu contexto de emergência.

Essas fotografias, dispostas em séries, de acordo com as seqüências e temáticas da sua produção, narram do silêncio a história de um momento em que parece surgir a visibilidade dos afro-brasileiros na escola.

No contexto dos anos de 1980, dentro das mudanças políticas que restabeleceram o regime democrático no Brasil, essa escola passou a acolher em seu ambiente, estéticas e comportamentos alternativos à tão propalada ordem e bons costumes comuns à prática escolar, conforme já havia ocorrendo em sua trajetória desde 1960, atravessando, nesse lugar de silêncio e invisibilidade, o tempo e a prática do regime militar no país.

Os anos de 1980, portanto, como um momento de emergência da sociedade brasileira e de retorno dos movimentos sociais em suas lutas por reconhecimento político e igualdade, significou para a escola Maria Teófila um marco de sua transformação como uma instituição escolar sensível às necessidades das famílias mais carentes na cidade ou aberta para a acolhida de jovens e adultos em situação de risco social, de acordo com a violência e a criminalidade que surgiram na cidade como reflexo do novo contexto de abertura e, ao mesmo tempo de crise no país.

Juntamente com a noção do perigo dessas pessoas, construiu-se um sentido de decadência da instituição que ameaçou a sua própria existência no contexto das escolas da localidade, entre os anos precisos de 1979 e 1986, visto que as dificuldades se estendiam desde os recursos materiais até os humanos. As novas questões políticas no final da ditadura militar no país e as demandas locais por recursos escolares permanecendo na expectativa, instauraram o caos.

Mas, se faltaram recursos financeiros para a manutenção do pequeno prédio de três salas de aulas – serviços básicos de limpeza dos ambientes; disponibilidade e preparo da alimentação escolar; materiais de expediente e apoio pedagógico – por outro lado, a necessidade de expansão da oferta de ensino em atendimento à grande procura dessa clientela popular de alunos oriundos das periferias da cidade e da zona rural como um processo histórico nessa instituição escolar, trouxe o impasse.

Obrigada a expandir e sem recursos para tal, as práticas da Escola Maria Teófila tenderam à negociação dos lugares da sua construção e ao improviso das situações de ensino e aprendizagem, por parte dos professores que pressionados por essas emergências dos alunos que, convergindo nos seus espaços e ambientes como em uma ocupação velada, impunham uma tensão em relação ao currículo oficial e seus rituais de disciplina e controle.

Nesse momento a cultura popular, como base de referências e identificações desses alunos – um currículo invisível – entrou na composição do próprio currículo oficial. As festas e comemorações que sugiram nesse momento evidenciaram o jeito de ser alunos e professores dessas pessoas de acordo com os valores e tradições que se dispersam nessas imagens que começando a referir-se, de forma singular, da festa do folclore brasileiro, transitou para a feira e as oficinas – lugares de uma prática de construção dessa cultura expressiva no interior das atividades escolares.

Neste capítulo, portanto, apresentou-se um mosaico de dados entre as imagens do acervo fotográfico encontrado na escola e os depoimentos suscitados nas entrevistas como momentos de observação dessas construções dos professores que atuaram nesse momento histórico da escola e de interação com essas subjetividades em suas relações com as referências culturais afro-brasileira na escola.

Cruzando esses dados com outros resultantes das observações livres do ambiente atualmente em suas permanências e mudança dessas práticas procuramos conhecer as intenções desses atores como uma suposta afirmação dessas tradições culturais afro-brasileiras inscritas nas imagens visuais das fotografias e nas lembranças desses professores e professoras.

A investida na quebra desse silêncio e sua transposição desses simulacros para o discurso verbal, resultaram nesta desmontagem dos álbuns-pastas encontrados como um primeiro dado objetivo ou indícios dessas construções e intenções e a pluralização das vozes desse discurso que parece querer nos contar como esses afro-brasileiros – professores /

professoras e alunos / alunas, tomando as rédeas do currículo escolar, impõem a pluralidade cultural da escola como o foco principal de sua construção.

Desse lugar emergem as narrativas da história local de um ponto de vista que pode despertar o desejo de se conhecer mais de perto e de forma mais significativa, as lutas e conquistas de pretos e pardos, situados num lugar de resistências de onde surgem as imagens dos bairros do Areal e do Camucurso como localidades e populações remanescentes do Engenho de Nossa Senhora das Brotas. [14]

Essa reconstrução em séries temáticas do acervo e suas respectivas legendas, o discurso desses atores – fotógrafos/professores e alunos/artistas – desvela os contornos desses enquadramentos na realidade cultural dessas localidades nas periferias da cidade de Amélia Rodrigues, em seu valor e beleza. Especialmente as comunidades dos atuais birros Areal e Camucurso, como presenças e expressividade que se mostram positivas nesse contexto da relação cultural que parece estabelecer-se na Escola Maria Teófila.

Dento do rigor das análises semiológicas e hermenêuticas, essas séries foram sendo construídas na medida em que a observação dos elementos gráficos da fotografia demonstrando as seqüências das ações desencadeadas pelos fotógrafos e professores nos enquadramentos produzidos entre os olhares desses sujeitos e os disparos da câmara como registros. Analisando-se esses dados – nesses encontros e abordagens dos próprios autores em situações de rememoração nas entrevistas, perseguimos, inicialmente, as suas recorrências como ponto de partida da sua construção como um discurso histórico dessa experiência singular.

Considerando como importante refazer a trilha documental do acervo, uma máxima aproximação de sua gênese se impõe como necessidade da compreensão e possibilidade da descrição dos eventos e sentidos que vislumbramos como resultado antecipado da pesquisa, ou seja, os atos e atitudes que possam indicar a relação positiva ou valorização da cultura afro-brasileira no contexto das práticas desses sujeitos da Escola Maria Teófila.

Contamos com dois principais companheiros nessa trajetória de pesquisa – os professores fotógrafos identificados como José e Lúcia. Além deles outras pessoas nos

---

[14] As terras do antigo Engenho de Nossa Senhora das Brotas, herança de filhos e netos mestiços de Antonio Joaquim Pires de Carvalho e Albuquerque (Barão de Vila Viçosa) e Francelina Maria da Conceição, representam essa localização de importantes referências afro-brasileiras da cidade de Amélia Rodrigues. Traços que se desvelam nos fenótipos das pessoas quanto nas suas práticas culturais como as comemorações que neste trabalho compõem o folclore da Escola Maria Teófila como a religiosidade do candomblé.

acompanharam em partes desses itinerários, com depoimentos que fundamentaram as informações aqui colocadas como tradução dessas intenções e desejos vistos como objeto de nossa reflexão. São chamados aqui pelos pseudônimos[15] de Lírio, Rosa, Margarida, Angélica, Violeta e Acássia conforme se vê nas apresentações de falas ou narrações.

Lúcia, 41 anos, mulher parda de pele clara e cabelos com uma textura próxima de crespo, identifica-se como negra e sente-se responsável por essa guinada em direção da cultura afro-brasileira que a escola realizou. Atuou na mesma entre 1982 e 2004 quando transferindo residência para a cidade do Salvador, por motivo de seu casamento, foi removida. Licenciada em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana, atuando na disciplina matemática até a implantação do ensino médio, quando passou a dar aulas, também de história, nas turmas de Jovens a Adultos do Ensino Médio – Aceleração III, Área 2: História. Sua carreira como professora de matemática, contudo, foi marcada pela inovação de uma prática comemorativa entre as pedagógicas.

Em seu depoimento Lúcia afirmou que sua relação com os alunos era boa, apesar de se considerar uma pessoa autoritária. "[...] sempre estava presente nos momentos mais alegres dos alunos [...] organizando as gincanas e as festas do folclore [...]". Enfatiza, em sua fala, o empenho na promoção de momentos de prazer e alegria na vida desses alunos de sua escola, entre os quais, a merenda mais caprichada visto que considerava esses meninos e meninas muito carentes. Assim se expressou Lúcia, em seu depoimento:

> Como as nossas crianças eram muito carentes, nós achávamos que no dia da criança tinha que ter aquela lembrança e nós termos de dar um presente para eles porque era o único presente que eles recebiam. [...] mais de noventa por cento dos alunos eram muito carentes.
>
> A merenda que fazíamos no dia tinha que ser uma coisa importante porque nós achávamos que era importante para eles, que se sentiam, assim, super! Eles chegavam numa festa-surpresa no dia do estudante – ave Maria ! – eles ficavam muito felizes.
>
> [...] Havia também alunos que não eram muito pobres, mas, a grande maioria era carente. Então quando nós fazíamos alguma coisa para lá, nós pensávamos primeiro nos alunos porque eles precisavam. Às vezes aquele bolo que ele comia na escola aquela coisa que nós fazíamos diferente, ele só comia lá. Porque na casa dele não tinha.
>
> Tinha mãe de aluno que dizia assim: olha pró, minha filha não veio hoje porque não tinha sabão para lavar a roupa. Sempre no Maria teófila nós

[15] A opção por pseudônimos dos entrevistados tem a intenção de preservar as suas identidades perante um público de leitores entre os quais se incluem os moradores da própria cidade de Amélia Rodrigues. Lúcia e José, contudo, são nomes reais por no associar tão imediatamente as pessoas desses depoentes.

> fazíamos alguma coisa [...] dávamos farda [...] era essa relação que existia, não de discriminação, mas, sempre o professor estava tentando ajudar o aluno.

Embora as fotografias – como acervo – somente tenham surgido por volta de 1986, essa liderança de Lúcia nas comemorações, citada, também, pelos outros entrevistados, foi determinante nessa nova construção da escola.

Quanto à construção do acervo, afirmou ter sido influenciada pela atuação de uma das suas diretoras "que sempre fazia fotos das reformas na escola, registrando o antes e o depois" (idem). Sua intenção, contudo, foi o registro das festas do folclore – um dos maiores eventos da escola e momento especial do calendário de atividades dos alunos, resultado de seu empenho e atuação juntamente com os outros professores e professoras. Continuando em suas afirmações na entrevista, destaca os posicionamentos a seguir:

> Eu sempre fui apaixonada pelo folclore porque eu acho que os brasileiros têm muito essa coisa de querer importar [...]
>
> Quando começou, sempre se via alguma coisa simples. Se há uma imponência, uma coisa maior, ai, realmente fui eu que quis organizar esses eventos. Minhas colegas sempre ajudavam, mas, a liderança era minha.
>
> Eu queria que cada dia mais os meninos conhecessem a cultura deles; que, na realidade, o pagode, o axé estão relacionados com a cultura negra; as batidas dos instrumentos e tal, o próprio negro ali cantando e tal. Mas aquela cultura como o candomblé, o lindro amor, coisas que eu nem sabia, os professores mais velhos diziam e, então eu passei a cultivar um saudosismo pelas festas de São Cosme – a reza.
>
> Eu vim de uma fazenda, e à noite eu saía com os meus pais. Minha mãe era uma boa sambadeira, de fechar um samba-de-roda e, ai, eu adorava ir para essas festas e, vivendo a cultura sem saber o que era. Como professora eu queria ensinar aos alunos, não com o objetivo deles aderirem e ficarem o tempo todo fazendo as danças – porque o candomblé tem uma parte de dança, além da religião.
>
> Quando eu era aluna não tinha isso na escola, então eu fui montando aqui no Maria Teófila, na época em que eu cheguei porque já se fazia. Fazia-se, mas, era simples, assim, cantando umas musiquetas no dia do folclore, por exemplo. Eu queria tudo e dizia: e ai gente, vamos fazer? Ai as professoras diziam: vamos!
>
> Então eu organizava tudo, embora o trabalho pesado não ficasse para mim. A parte de apresentação, de organizar e de arrecadar dinheiro de tudo isso era comigo, mas, a parte de fazer o caruru já não era [...] Eu ia comprar as coisas e tal, mas, na hora de cortar quiabo, tratar a galinha ai eram outras professoras que iam. E enquanto elas estavam lá mexendo o vatapá – lá, na (panela) – eu estava fazendo as apresentações. Geralmente algumas dessas professoras nem viam as apresentações porque estavam na cozinha, mas eu sempre vi.

Essa reiterada intenção de valorização dos alunos pobres ou carentes da Escola Maria Teófila através da promoção de eventos comemorativos, surge de forma bastante objetiva nas falas de Lúcia, assim como a noção de necessidade de se praticar na escola, as tradições afro-brasileiras que atribui como referências de seus alunos. Afirmando sentir-se participante dessas tradições, parece investir numa ação de reparação de quais quer atos de discriminação desses alunos no interior da escola, apoiada pelos outros professores e professaras que se tornaram participantes dessas realizações, mas, principalmente como forma de enfrentamento da opinião pública da cidade que os via de forma negativa.

As fotografias, portanto, parecem fazer convergir nesse momento de transito e abertura, as expressões do olhar afirmativo que esses sujeitos desejaram, no interior desses no interior de suas comemorações *do folclore*[16] e pela qual realizaram essa construção. Segue afirmando Lúcia:

> Eu queria marcar, eu queria lembrar [...] e dizia assim: quando eu estiver velha quero pegar minhas fotografias – as que eu tirei – dividir e doar uma parte para a escola. Fotografias tiradas com recursos próprios, pois a escola não pagava nada, dar uma parte e ficar com a outra parte para me lembrar de tudo que me aconteceu na vida como professora. Eu trabalho porque gosto, então, tudo que os meninos apresentaram eu achava importante porque era um crescimento e eles se achavam importantes. Quando são eles que estão fazendo, se sentem importantes [...]
>
> [...] eu sempre achei que devíamos ser justos com todos. Eu sempre trabalhei de outra forma. Eu acho que se é para um que tem alguma coisa, tem que ser para o outro [...] Não deve haver discriminação [...]
>
> Para mim o Brasil ideal seria o Brasil onde todas as raças são iguais e todas as pessoas são iguais mesmo existindo gente pobre porque nos estamos no capitalismo. Mas se nós tivermos e pudermos, temos que dar oportunidades.

José, 36 anos, pardo do tipo cor de canela, cabelos meio crespos ou melados, atuou na escola entre de 1994 a 2004. Sua situação institucional definida como uma prestação de serviços mediante acordos entre as Secretarias de Educação do Estado da Bahia e da Prefeitura local para a complementação do quadro de servidores nas atividades administrativas, possibilitando a sua atuação na escola.

Iniciando como professor, logo foi deslocado para os trabalhos da secretaria e coordenação, visto que não se adaptou na sala de aula, numa relação de instrução dos alunos. Curiosamente, contudo, realizou um trabalho de acompanhamento dos mesmos como

[16] Grifo nosso

ouvintes das queixas e confidente dos seus problemas. Afirmou José, na entrevista, de forma lacônica: “eu acho que sala de aula é um dom. Eu tenho a capacidade de me entender com os alunos, mas, não em sala de aula. [...] eu fiz a tentativa e acho que não deu certo”.

Sua proximidade para com os alunos traduzindo-se como discurso não-verbal, resultou na demonstração das práticas do cotidiano. A linguagem da fotografia, coincidindo como sua forma particular de expressão – dizendo no silencio dos atos vividos e nas experiências guardadas como segredo.

Por essa razão afirmou ter se voltado para o olhar dos eventos promovidos e vividos pelos alunos fora da sala de aula e em oposição aos bons modos e padrões escolares, destacando nessa postura o que aponta como “mostrar a realidade dos que os alunos vivem na escola”.

O olhar de José como complementaridade nessas abordagens feitas por Lúcia na construção de outras formas de ensinar e aprender, centradas nas práticas e interesses dos seus alunos, criou a possibilidade desses olhares para o lugar de invisibilidade dos afro-brasileiros ressaltada nessas séries. O fato ser essas imagens singulares no contexto da educação nesse momento histórico representado na linguagem fotográfica, desperta a consciência de invisibilidade que desenvolvemos aqui, tanto no sentido de negação apontada por Silva (2005) nos livros didáticos e Sodré (2001) nas referências culturais e sociais do Brasil,[17] como também no sentido de haver nessas omissões uma grande possibilidade de escuta.

Como que num ato falho dos processos políticos da construção da memória social na cidade de Amélia Rodrigues, a beleza das realizações comemorativas do folclore na Escola Maria Teófila, passou a falar – ainda que de forma velada na linguagem não-verbal da fotografia – a necessidade de valorização dos afro-brasileiros e a pluralidade cultural da escola.

As poucas palavras do depoimento de José trazem à tona as intenções desse olhar nos disparos da câmera:

> [...] Não tinha, muito, a parte negativa dos alunos, não. Acho que eles precisavam era de alguém que entendesse a eles; que soubesse tratar e, ai, tudo bem. [...] Eu via que eles tinham uma carência em quase tudo, assim, um era numa coisa e outros em outra [...]

---

[17] Ambos apontam nos seus trabalhos uma recusa do afro-brasileiro nas representações do Brasil e a tentativa de fazê-lo desaparecer, inda que nos discurso. Se, em Silva, falta negros no livro didático, em Sodré, o negro, como um todo, nem existe para o Brasil. Negar os traços ou referências negras do povo brasileiro é a forma mais simples e direta de inviabilizar a democracia.

Representando esse momento de desafio, enfrentamentos e possibilidade de mudança, essas fotografias como enquadramentos da realidade desses alunos e professores, fazendo, também, emergir lembranças dessas experiências, nos permitem refletir sobre essa construção espontânea como possível de ser vista num contexto de intenções afirmativas por meios singulares que nos inspirem nos caminhos e itinerários do entendimento social, especialmente a valorização dos afro-brasileiros na escola.

2.3 COMEMORAÇÕES

24. MOSTRANDO A FAIXA. 2000.

Os alunos que seguram o cartaz, em trajes comuns, constituem uma primeira ala do pequeno desfile, representando o Brasil. Azul é a primeira combinação de cores representativas da nacionalidade.

25. DESFILANDO NA ENTRADA DO PRÉDIO. 2000.

O menino que sorri, olha no sentido oposto dos outros em seu grupo, numa atitude oposta dos seus companheiros dessa segunda ala que tem como tema os “negros” do Brasil. Algumas alusões à África e à escravidão nos seus trajes.

26. TRAJES AFRO-BRASILEIROS E CARTAZ SOBRE A ESCRAVIDÃO. 2000.

O grupo nesse momento do desfile retorna para o portão de entrada do prédio. O menino à direita do enquadramento olha para o chão e, juntamente com sua parceira à esquerda da imagem, segura o cartaz com pouca firmeza. Suas mãos parecem querer solta-lo imediatamente. De forma oposta, também nesta imagem, o menino de calção com estampas da farda do exército brasileiro, olha firmemente para a câmera, alheio à atitude de seus colegas. Porque esse cartaz em protesto contra a escravidão se encontra num plano tão baixo da visão dos observadores?

Não saberemos o que eles prensavam nesse momento, mas podemos entender que houve uma escolha por parte dessas professoras e do fotógrafo para construir esse momento como memorável na fotografia.

27. COREOGRAFIA EM VERDE E AMARELO. 2000.

O figurino em verde e amarelo caracteriza as meninas que dançam na abertura do desfile de sua turma no pátio de entrada com a Bandeira do Brasil. O grupo abre alas para performances que se seguem na representação do país.

28. FUTEBOL E SAMBA. 2000.

A coreografia envolve os estudantes em personagens simbólicos do Brasil. O fotógrafo, posicionado próximo ao portão de entrada, capturou a passagem desse evento, entre o portão do prédio principal – no alto e à esquerda do enquadramento – e o portão de entrada.

29. ORIXÁS. 2000.

Enquanto alunos caracterizados em orixás, saem pelo corredor do prédio principal para o pátio de entrada, observadores entre seus colegas, professores e convidados aplaudem o cortejo comandado pelo rapaz vestido de azul.

30. APROXIMANDO O CORTEJO. 2000.

No primeiro plano, a mulher sorri enquanto desfila com planta na mão. No turno da noite o candomblé foi tema principal das referencias aos Quinhentos anos do Brasil.

31. ORIXÁS NA EXPOSIÇÃO DO ESTANDE BRASIL. 2001.
A temática dos orixás se repete em diversas situações comemorativas do turno da noite durante os anos de 2000 e 2001.

> [...] Isso aqui foi candomblé. Tinha aquele menino do noturno que já gostava de fazer [...] com Bel [...] os alunos dela [...] dentro do folclore. Naqueles estandes que a gente fazia não aparecia nenhuma fotografia sobre outra religião – e havia na feira. Por que todos os outros saem, menos, sobre uma determinada igreja – seja ela qual for – não sai? (...) porque só tira os retratos enfocando o folclore e o candomblé e outros, mas e as [...] igrejas – católica ou batista – não faziam a mesma alusão? (Lírio)

A primeira série desta seção (fotos de 24 a 31) traz as comemorações do mês de abril, ou seja, representações do Brasil que se repetiram ao logo desses anos. Nesses enquadramentos, a festa dos "Quinhentos anos do Brasil", realizada no ano de 2000, mas, que se reproduziu no ano seguinte – 2001 – como alusões da nacionalidade brasileira e sua multirreferencialidade, conforme o que se vê nesses eventos.

A festa dos "Quinhentos Anos do Brasil", como se diz sobre esse evento nas entrevistas e rememorações, aparecendo com certo destaque no acervo, parece promover uma convergência de diversas iniciativas comemorativas na escola ao logo dessa abertura do calendário escolar nesses anos de início de milênio, século e década, fazendo multiplicar as alusões aos indígenas do Brasil e surgir representações do negro.

É interessante verificar como as representações sobre afro-brasileiros participam dessas alusões de Brasil, antecipando nas discussões sobre descobrimento e colonização, a questão da escravidão que em tempos anteriores somente apareceria no mês de maio. Embora existam estereótipos nessas imagens de Brasil e de afro-brasileiros, as intenções de mencionar a multirreferencialidade cultural e civilizatória do Brasil constituem-se como um dado singular na experiência dessa escola na cidade nesse momento das práticas políticas e culturais.

Como se vê nessas fotografias, realizou-se pequenos desfiles na área de entrada da escola, entre o portão do prédio principal e mais antigo – o prédio do meio – e o acesso para a rua.

O fotógrafo fez os registros posicionando a sua câmera em dois locais de observação, basicamente: de frente para o portão de entrada do prédio principal, de onde saíram os cotejos – movendo-se ligeiramente para a esquerda para vê-los em seu movimento nessa direção, seguindo o sentido da passarela que liga o prédio ao portão de saída e entrada da escola – ou no final dessa passarela, próximo ao portão, de onde se tem a visão dos mesmos vindo e retornando no ponto em que coincide com as extremidades dos prédios de aulas.

De um modo geral os limites dessas dependências determinam os movimentos coreográficos desses grupos de alunos nessas comemorações que dão destaque as performances de samba envolvendo coreografias representativas do candomblé e cenas do cotidiano do país.

A referida área, antes da conclusão das obras na quadra coberta, transformada em um grande palco, abrigou essas evoluções de cortejos e grupos que se apresentaram nesses eventos.

As expressões nos rostos desses alunos divergem conforme as idades e turmas, nos turnos da manhã, da tarde e da noite. Os mais jovens parecem inibir-se nas participações dessas visibilidades negras ou afro-brasileiras, enquanto os mais velhos do turno da noite parecem exibir-se com prazer e orgulho elementos rituais dos cultos afro-brasileiros.

Essas fotografias parecem servir para análise dos dilemas e negociações desses alunos e professores em relação a essas referências, no sentido de aceita-las ou rejeita-las; investir na identificação com as mesmas ou manter-se distanciado. Parece ser esse o caso das meninas da foto 26. O que será que as faz desviar o olhar para baixo e esboçar expressões tão séria e reflexiva. Por outro lado também é significativa a posição do cartaz seguro de forma tão

pouco entusiasmada e num plano tão abaixo do campo de visibilidade. Essa atitude, contudo, contrasta com a segurança e tranqüilidade do garoto que está sem camisa.

Talvez nem mesmo recorrendo às lembranças dessas crianças e adolescentes, hoje crescidas e amadurecidas pela vida, tenhamos condições para determinar as experiências do momento, mas, essas imagens servem para indicar esses envolvimentos que nos fizeram pensar a condição dos afro-brasileiros na escola e suas escolhas entre a submissão, a negociação e o conflito. A ação desses professores e professoras assume, nesse contexto, a possibilidade fazer refletir essa relação com as práticas culturais afro-brasileiras.

Enquanto o primeiro grupo nos enquadramentos iniciais parecem monitorados pela professora (fotos 24, 25 e 26), nos seguintes, a atuação parece vigorosa e decidida – própria de atores sociais que detendo um saber específico o comunica ao seu público.

Enfim, nessas imagens que se constituem como recorrências em todo o acervo, indicações de sentidos do Brasil a partir um caleidoscópio de referências onde se incluem estereótipos como as dançarinas de uma forma de samba bem ao modo televisivo de se pensar a nacionalidade brasileira, mas, que, apesar disso, não faltam referências das tradições afro-brasileiras como o samba e o candomblé. Essas imagens se repetem em todo o acervo como imagens ideais daquilo que seus autores desejaram mostrar.

32. DANÇA COM BOLAS NA SALA DE AULA. 2003.

33. OLHANDO DA JANELA. 2003.

O que significa para o fotógrafo essa imagem tão simplória do cotidiano escolar. Não transgridem as regras esses meninos que, de fora da sala de aula, observam o trabalho de seus colegas dentro? Não se envergonham os professores e administradores escolares dessas atitudes que os alunos apresentam perante o currículo oficial em seus procedimentos rituais?

34. ANJO. 2002.
Lúcia conduz a menina na entrada da missa na Igreja da Matriz

35. DANÇANDO NA MISSA. 2002.

36. GESTOS E OLHARES NA MISSA. 2002.

A participam das escolas nas missas do “mês de Maria”, integram o calendário cultural da cidade quando cada comunidade escolar, em uma noite, apresenta a liturgia católica.

37. MESA DE SÃO JOÃO PARA PROFESSORAS E CONVIDADOS 1986.
Pousam professoras e algumas crianças – seus familiares – enquanto curiosos observam a festinha da escola à janela. O local é a sala do meio no antigo pavilhão.

38. MESA DE SÃO JOÃO PARA ALUNOS. 2002.
Pousam os alunos do primário em sua própria sala de aula, no “pavilhão de trás”.

Esta nova série, entre as fotos 32 e 36, apresenta as comemorações do dia das mães e do mês de Maria. As celebrações católicas surgem neste momento do calendário escolar através da imagem da mãe, construída em atividades cotidianas da primeira semana do mês de maio e culmina com a participação dos alunos em uma missa específica. Nesse período que se

estende por todo o mês de maio, as escolas da cidade são escaladas pelas lideranças da Igreja Católica para a realização desses eventos de forma que em momentos específicos acontece a noite de cada uma dessas escolas, motivando a participação dos alunos.

As imagens desta série mostram, mais uma vez, o trânsito dos alunos nos ambientes da escola, tanto como expectadores das atividades realizadas por colegas de outras turmas quanto como público e apresentadores de atividades de suas próprias turmas. Nas janelas e portas das salas de aula ou no interior destas, esses alunos participam das apresentações que comemoram temáticas da religiosidade e da família. Como podemos observar nas fotos 33 e 36, as duas atitudes mencionadas: a observação e a participação nesses ambientes e situações comemorativas.

Na série seguinte, uma participação diferente nessas celebrações católicas: o anjo em destaque é uma menina negra (foto 34). Nesses enquadramentos, ainda, surge o enfoque da dança e do vestuário como traços ou referências de tradições afro-brasileira na apresentação do grupo de adolescentes numa dessas missas do mês de Maria quando a escola tem parte ativa em sua realização.

Completando essa primeira etapa do calendário escolar, as festas juninas integram esse aspecto de religiosidade das práticas cotidianas dos alunos e professores.

Podemos observar nas imagens que compõem as fotos 37 e 38 que as mesas de alimentos, como elemento dessas comemorações, passaram por uma mudança: os homenageados que em 1986 eram professores e convidados seus (mesmo que sejam também crianças) foram substituídos pelos próprios alunos da escola. Na foto 38, de 2002, aparecem como os próprios anfitriões da festa, controlando a mesa de São João. Agora o aluno domina a cena. Também a referencia da confraternização em torno das refeições coletivas e da dança na realização dos trabalhos escolares aparecem ai, mais uma vez.

As festas juninas, como um evento significativo nessas experiências de alunos e professores da Escola Maria Teófila, aparecem nessas imagens trazendo elementos referenciais do cotidiano das comunidades rurais da cidade, destacando, neste caso, aspectos do cotidiano dessas pessoas que entraram na construção desse currículo comemorativo. A roça como referência do pertencimento da maioria dos alunos e professores, destaca-se nessas alusões e aproxima o folclore que será comemorado no momento posterior.

O encerramento do primeiro semestre do calendário escolar neste ponto, com a quadrilha de São João, parece construir significados dessas práticas que aparecem nas imagens desse acervo mesmo que de uma forma menos contundente que o folclore.

Nesta foto a seguir, podemos observar um novo momento dessas construções comemorativas dando destaque à imagem dos alunos e suas formas de ser e existir. A foto 39 apresenta imagens de crianças que, brincando e pousando para o fotógrafo, tornam-se simbólicas das pessoas desse ambiente em sua espontaneidade e alegria.

Contrariando ideais de disciplina escolar e posicionamento favorável à estética racista que prevalece nesses olhares, o fotografo, aqui, compôs seus registros da realidade dessa escola ressaltando a beleza das expressões e corpos negros desses meninos e meninas e seus professores e professoras, brincando, cantando, se tocando mutuamente nesses espaços e situações de convivências e pousando para fotografias.

Observemos esses enquadramentos a seguir:

39. POSES E BRINCADEIRAS. 2002.
Na quadra coberta, meninos e meninas pousam com sua professora (no canto à esquerda) no dia do estudante.

40. DANÇA DAS CADEIRAS PARA MENINOS OS. 2002.

41. DANÇA DAS CADEIRAS PARA AS MENINAS. 2002.

42. SORTEIO. 2002.

43. DISPUTA DE PRÊMIO. 2002.

44. TOCANDO TAMBOR. 2003.

45. TOCANDO E CANTANDO PAGODE. 2002.

As brincadeiras e diversões marcam o retorno das aulas, no segundo semestre, convergindo em representações dos próprios alunos como temática das comemorações.

O lirismo desse enquadramento nos instiga a refletir sobre essas relações que estabeleceram a espontaneidade desses meninos e meninas que sorriem para o fotógrafo,

quanto, também a empatia que possivelmente esse registro indica no fotógrafo-professor como valorização dessa estética e da expressão.

O tempo dessas imagens inscreve a existência da quadra coberta como novo espaço dessas confraternizações e convivência no cotidiano escolar, como se vê nas fotos 39 a 45 – uma série do mesmo evento em que a professora e seus alunos realizam brincadeiras na quadra em dia de comemoração do estudante.

Na foto 43 o detalhe do aluno em primeiro plano que passa com a cadeira sobre a cabeça: um gesto espontâneo e, aparentemente, simples que nos remete, contudo, aos costumes do recôncavo baiano desde o contexto da colonização. Uma informação captada pelo fotógrafo que, provavelmente não vê nessa ocorrência, insubordinação por parte desse menino que atravessando neste enquadramento, parece deslocar a temática dos tambores e os tocadores.

A foto 44, por sua vez construiu a imagem dos alunos da noite numa performance musical, destacando nesses momentos, a descontração e aproximação dessas referências culturais predominantes no cotidiano da escola. Neste detalhe, ao contrário do que aparece na foto anterior (a foto 44), os rapazes que tocam e cantam são alunos da escola que atuam como um grupo musical, demonstrando habilidades e afinidades comuns ao grupo anterior que inclui convidados nas festinhas de alunos nessa escola. Essas práticas, parecendo-se com traços culturais comunitários, surgem nas ações desses atores, aparentemente diversos, na realidade escolar.

O segundo semestre como um tempo de maior movimento e circulação desses alunos nos ambientes da escola, coincide como um planejamento de atividades realizadas nessas áreas de convergências e encontros destacando a pessoa dos alunos como referência da própria construção da escola e privilegiando a exploração desse significado como de prestígio da instituição e do trabalho dos professores, mas, resultando, também, nessas visibilidades afro-brasileiras.

A comemoração do dia do estudante, no mês de agosto, abre uma nova seqüência desses eventos festivos da Escola Maria Teófila, vindo logo em seguida a comemoração formal do folclore, como podemos observar nessas novas séries fotográficas.

46. ABRINDO DESFILE DO FOLCLORE. 2002.

O público nas laterais da quadra observa o desfile das crianças fantasiadas de personagens da obra de Monteiro Lobato, tendo como fundo nessa imagem, o portão de entrada da escola.

47. SACIS E CURUPIRAS. 2002.

No primeiro plano desfilam crianças curiosamente fantasiadas de curupira enquanto duas dezenas de outras fantasiadas de sacis observam, próximas da parede que separa os prédios da Escola Maria e a Prado Valadares.

48. MOSTRANDO-SE PARA O PÚBLICO. 2002.

Na área de palco na quadra, as crianças fantasiadas de sacis, curupiras e outros, junta-se aos rapazes da capoeira e professores, finalizando o seu desfile.

49. LENDO MENSAGEM E PREPARANDO A CAPOEIRA. 2002.

No turno da tarde, os alunos apresentaram performances da capoeira logo após a leitura de textos produzidos em sala de aula.

50. RODA DE CAPOEIRA. 2002.

Apresentação de roda de capoeira na quadra como principal atividade das participações dos alunos nessas apresentações no dia do folclore.

51. FORMANDO A RODA DE MACULELÊ. 2002.

52. GIRANDO NA RODA DE MACULELÊ. 2002.

53. BUMBA-MEU-BOI E SACI-PERERÊ. 2001.
As comemorações e desfiles “do folclore” incluíram performances de danças na quadra e uma mostra de artesanato na “ sala da frente”.

Nestas apresentações na quadra, entre os anos de 2001 e 2003, esses tradições comemorativas foram transformadas em personagens de desfiles que aconteceram na quadra que mais se parece um barracão, dando uma nova dinâmica e linguagem aos eventos comemorativos da Escola Maria Teófila.

Somente o samba de roda e a capoeira mantiveram a tradição de sua realização, ou seja, continuaram como uma roda de participantes envolvendo os convidados das comunidades e os alunos e professores dançando ou gingando, entoando cânticos, batendo palmas e tocando pandeiros, atabaques, pandeiros e violas.

Os demais eventos tenderam à forma do espetáculo como se vê nessas fotografias desta série.

54. FORMANDO A RODA DE SAMBA. 2002.

55. SAMBANDO NA RODA. 2002.

56. LINDRO AMOR NUMA RODA. 2002.

57. DESFILANDO O LINDRO AMOR. 2002.

58. BAIANINHAS NA FILA DO SAMBA. 2003.

59. BAIANINHAS SAMBANDO. 2003.

60. PUXANDO UMA FILA DE SAMBA. 2003.

61. FORMANDO A RODA DE SAMBA. 2003.

62 BAIANAS E VAQUEIROS. 1993 ou 1994.

Apresentações do folclore na área entre o prédio principal da Escola Maria Teófila e o Colégio Prado Valadares. Esta área q interligava as duas escolas, no Parque Educacional Prado Valadares foi construída uma sala onde funcionou a Secretaria da escola.

63. TRANSE NA RODA DE SAMBA. 1993 ou 1994.

64. BAIANAS. 1986.

As primeiras experiências de comemoração do “folclore” consistiram num mero desfile de fantasias inspiradas na cultura popular do recôncavo baiano.

A seção mais extensa do acervo tem como temática a festa do folclore.

Como se vê nessas imagens, entre 1986 e 2002, ocorreu muitas mudanças na sua forma e realização, de modo que é possível perceber os seus elementos dispersos em quase todas as atividades comemorativas que a escola realizou entre 1997 e 2002.

Nesta exposição, as imagens e séries mais antigas foram colocadas no final da seção para conduzir o leitor num raciocínio retrospectivo dessa construção e destacar esses incrementos de referências culturais das comunidades de Areal e Camucurso como determinantes numa outra forma, um tanto alheia ao sentido comum de folclore. A simples alegoria da cultura afro-brasileira (foto 64) transformou-se em realização (foto 63).

Explorando os enquadramentos que se multiplicam nessas séries, encontramos referências culturais afro-brasileiras que se colocam como sentidos para a memória e elementos das identidades étnico-raciais possíveis neste ambiente escolar de aparente abertura.

> Quando criou o ginásio aqui [...] foi que começou o dia do estudante, o folclore, essas comemorações. [...] Comemorávamos o dia da criança [*em outubro*][18] porque eles eram crianças não é? Depois que se tornaram adolescente, jovem, adulto então, começamos a comemorar o dia do estudante. Como o dia do estudante é em agosto, emendávamos com o folclore. (Rosa)

O acervo fotográfico como resultado desses investimentos constitui-se numa fonte importante de pesquisa do repertório de memórias e práticas culturais da diáspora africana no município. Através desses olhares que se inscreveram na Escola Maria Teófila, de acordo com os envolvimentos e relações estabelecidas pelos seus professores e tendo como objetivo a negociação do trabalho escolar juntamente com os alunos, tem a disponibilização de parte desse patrimônio cultural da cidade que permaneceu em silêncio e oculto.

Como se vê nesses enquadramentos fotográficos, compõe a comemoração do folclore na Escola Maria Teófila: (a) o desfile de caracterizações dos orixás; (b) o vaqueiro e o tocador de pandeiro; (c) a baiana e o samba-de-roda; (d) o lindro amor; (e) o bumba-meu-boi; (f) o maculelê; (g) a capoeira (h) o frevo (i) lendas e mitos.

Esses dados no acervo fotográfico, chamando a atenção para a relação com a cultura afro-brasileira, estabelecida pelos professores dessa época e o estranhamento de sua construção como monumentos (Lê Goff, 1992; Nora, 1989; Velho, 1998), motivando a busca do sentido de sua construção desencadeou a escuta desses sujeitos – os professores e professoras – na determinação das intenções que criam essa possibilidade, mesmo que, talvez os mesmo não a tenham dimensionado ou percebido dessa forma.

Os desfiles cívicos, declinando no gosto e participação dos alunos e tornando-se inviável como uma festa que exigia investimentos financeiros significativos, num momento em que a falta dos mesmos determinou os limites da escola, abriu espaço para essas práticas

[18] Grifo nosso para ampliar a compreensão do texto.

da cultura popular e destacou as tradições afro-brasileiras no seu interior, de acordo com uma nova mentalidade e um novo contexto político nos anos de 1980.

As festas do “Sete de Setembro” ou comemorações da independência como ponto alto das festividades escolares, sendo substituídas pela festa do Folclore na Escola Maria Teófila, instaura um outro olhar que trouxe para os enquadramentos de suas práticas culturais no interior das tradições afro-brasileiras, presentes nesse ambiente através das memórias e expressões dos seus alunos e professores.

Na seqüência, portanto dessa nova versão da prática comemorativa, como se verifica no acervo, o dia do estudante, o folclore e a gincana tornaram-se destaques nesse calendário da escola a partir de 1986, como narrou Lúcia:

> [...] embora eu seja uma pessoa um pouco autoritária, sempre estava presente nos momentos mais alegres dos alunos. Era eu que organizava as gincanas, as festas do folclore – eu organizava essas coisas, então era uma relação boa.
>
> Queria colocar uma coisa importante que é a seguinte: quando eu entrei no Maria Teófila eu encontrei [...] uma professora para mim: a professora Pérola. Ela já tinha muita experiência e, ai, no primeiro ano que eu entrei logo no mês de agosto, como não existia uma turma para mim, eu fiquei trabalhando juntamente com ela. Então, muitas coisas que eu aprendi, hoje eu agradeço a ela: o agir com os alunos e trabalhar em sala de aula eu aprendi com ela que também tinha essa prática de fazer as festas; de fazer as comemorações. Como diz a Secretaria da Educação que aula é o momento onde estão os alunos e o professor, então, quando fazemos uma festa do folclore, não é somente uma festa. Estamos tendo aula [...] Primeiro foi pouco porque a escola só tinha três salas e tinha aquelas comemorações do dia do estudante e do dia da criança – Esmeralda também me ensinou muito – e ai, nós sempre estávamos organizando [...]
>
> Como as nossas crianças eram muito carentes, nós achávamos que no dia da criança tinha que ter aquela lembrança e nós termos de dar um presente para eles porque era o único presente que eles recebiam. [...] A merenda que fazíamos no dia tinha que ser uma coisa importante porque nós achávamos que era importante para eles, que se sentiam, assim, super [...] sabe? Eles chegavam numa festa-surpresa que nós fazíamos no dia do estudante, ave Maria, eles ficavam muito felizes!

Ainda afirma Angélica (2005)[19] :

[19] Professora licenciada em história que atuou nos anos de 1980 nas disciplinas de Religião e Educação Artística.

> Eu acho o folclore [...] muito importante – para mim, não deve morrer; não deve acabar – nós temos que cultivar. [...] Eu acho importante porque cada raça [...] tem diferentes tipos de apresentação [...] é cultura mesmo.
>
> Ele abrange indígenas, negros e brancos, mas eu acredito que ele fica centralizado nos negros. Eu acredito que ele tenha mais força, e até que ele é mais apreciável nos negros [...] – o candomblé! – [...] tem sentido com os negros.

O discurso fragmentado de Angélica talvez indique a sua insegurança na definição do sentido de folclore ou da afirmação das práticas dos alunos como componentes da cultura afro-brasileira, contudo, a nebulosidade de suas afirmações contribui para o destaque da singularidade dessas expressões quando diz: "Gostaria que o candomblé fosse pesquisado melhor: fosse valorizado [...] a minha colocação é de que eu não aprecio tanto quanto outra religião que eu tenho hoje. [...] mas, as danças, as apresentações e as vestimentas eu acho muito bonito. É a cultura".

Rosa, por sua vez, define o folclore a partir da alegria e da sensibilidade na composição da festa: "é *uma* festa alegre; folclórica mesmo [...]".

Foi Lírio quem narrou sobre a construção dessas comemorações no currículo da escola. Disse, então:

> Foi sugestão dos professores e às vezes de alguns alunos também. [...] Alunos antigos que já haviam estudado a muitos anos passados e por não terem o documento que comprovasse a escolaridade, retornaram. Eles já tinham esse hábito das comemorações nas escolas em que estudaram aqui em Amélia Rodrigues a muitos e muitos anos. Essas escolas daqui faziam essas festas. [...] A rocinha, escola da professora Nicinha, fazia muitas festinhas, assim como o Patronato [...] na época em que era internato, [...] desenvolvia muito as atividades artísticas. Saul, por exemplo, era a número um. Professora Mariquinha – ave – também, explorava muito! Muito!
>
> Então esses alunos, dessas escolas foram sugerindo e os professores também já estavam assimilando. Ai, os outros, muitos que ficavam mais passivamente, não opinavam, mas abraçavam a proposta, foram gostando e no ano seguinte, todos já estavam pedindo.

A apresentação retrospectiva desta série visa enfatizar na construção dos fotógrafos, evidências que orientem a análise no sentido dessa possibilidade de investimentos na afirmação das praticas culturais nessa escola de Amélia Rodrigues.

65. CORTEJO NA RUA. 1994.

O roteiro tem inicio na rua Maria da Purificação Azevedo, e segue para a Praça da Matriz, Rua Bernardino Amorim e Av. Justiniano Silva, para daí retornar. Ao fundo, a casa de Gervásio Bacelar, primeiro prefeito da cidade e fundador da escola.

66. NA CASA DA DIRETORA. 1994.

Depois de percorrer o circuito dos desfiles, ou seja, as ruas do centro da cidade, o cortejo pára em frente à casa da diretora como parte do ritual. O boi deve ser desfeito na casa daquele que encomendou a festa.

67. SAINDO PELO PORTÃO. 2003.

68. TOCANDO O BERIMBAU. 2003.

Na área aberta da entrada da escola o grupo de capoeira se prepara para o desfile.

69. BOI NO PORTÃO. 2003.

Na década de 1990, os desfiles da Escola Maria Teófila deixaram de ser militares para ser alegóricos. Geralmente na semana de comemorações do folclore, o cortejo que se apresentava na escola, também percorria as ruas do centro da cidade, perfazendo o circuito dos desfiles.

70. GRUPO COM SOMBRINHAS. 2003.
O cortejo dividido em três pequenas alas – rapazes com berimbau e tambor; grupo de maculelê vestido de amarelo e preto; frevo e baianas – segue pela a Praça da Matriz.

71. BAIANAS NA PRAÇA. 2003.
Ao fundo o Banco do Brasil.

72. MACULELÊ NA PRAÇA. 2003.
O círculo do piso na praça serve como suporte para a apresentação do grupo. Neste ângulo da praça, o prolongamento do circuito dos desfiles na cidade.

> Nossa participação era no todo. Tínhamos que cortar o quiabo: fazer aquela coisa com todo mundo junto; logo depois sair com um grupo para ensaiar. Não faltava atividade para nenhum professor. A partir daí, cada um ia fazendo a sua parte. [...] Eu brigava para ir para a rua [...] para apresentar para o "povão". Eu achava que tinha que mostrar. Valoriza mais o aluno. [...] Na rua chamava mais a atenção das pessoas que paravam para ver e cair na dança do grupo também [...]
>
> O folclore aqui era ótimo! [...] diferentemente das outras escolas, porque, nessas outras escolas não se faz: a tradição não continua. [...] aqui tem a capoeira, as roupas baianas, a pipoca, o caruru, as danças [...]
>
> Acho que tem que ter continuidade porque é tradição! (Acássia)[20]

Assim como na fala da professora Acássia, essas imagens fotográficas mostram um folclore diferente na escola. Como se vê metaforicamente nas fotos 65 a 72, a apresentação desses elementos referenciais da cultura afro-brasileira na Escola em questão atravessou o muro e passam para as ruas da cidade.

Na composição dos cortejos que passaram a percorrer os circuitos dos desfiles cívicos da cidade o destaque do bumba-meu-boi e da capoeira, como indicam as fotos 65, 66 e 69. Seguindo pelas ruas do centro da cidade, desde a Rua Maria da Purificação Azevedo, onde a escola está situada, atravessam as praças – ao lado da Igreja da Matriz e à frente: a Praça da Matriz – percorrendo, na maioria das vezes, o circuito de desfiles e eventos públicos da cidade, ou seja, as ruas Bernardino Amorim, Justiniano Silva, retornando pelas avenidas Presidente Kenedy e Antonio Bacelar.

Observando, ainda, os planos de fundo dessas imagens, identificamos itinerários políticos dessas trajetórias de desfiles públicos na cidade de Amélia Rodrigues, percorridos por esses cortejos da Escola Maria Teófila. São eles: a casa de Gervásio Bacelar – primeiro prefeito e fundador da escola (fotos 66 e 70) e a Praça da Matriz (fotos 66, 71 e 72). A parada na casa da diretora indica, de acordo com a tradição desse festejo, quem encomendou o boi. Nessas imagens da foto 66, percebemos a ausência do mesmo e somente os acompanhantes do cortejo circulam em frente da casa localizada no inicio da Praça da Matriz.

O ponto onde acontecem as apresentações na praça é o exato local onde eram armados palanques para o abrigo e o pronunciamento de representantes políticos em eventos públicos que sempre culminavam nesse local. No plano de fundo da foto 72, o Banco do Brasil, enquanto na foto 73, os prédios comerciais e a câmara municipal no sentido Rua Bernardino Amorim.

---

[20] Professora da escola que atuou nesses anos na disciplina Ciências do Ensino Fundamental.

73. APRESENTANDO NO PALCO. 1999.

74. POSE NO SALÃO, DEPOIS DA APRESENTAÇÃO. 1999.

O casal adolescente, apresenta-se numa performance, representava da relação entre homens e mulheres no interior da instituição familiar, como parte das tarefas da gincana estudantil que acontece no salão do Clube Juerana em processo de desativação. Os estereótipos da “dona de casa” e do “malandro” servem como suporte da sátira construída pelos estudantes.

75. MENINAS DANÇANDO NO PALCO. 1999.

Palco do Clube Juerana durante gincana escolar. As meninas foram surpreendidas pelo fotógrafo num momento de apresentação da “dança do Tchan”

76. RAPP(?). 1999.

Os rapazes da pose, no meio do salão de danças do clube desativado, apresentam uma caracterização da estética do rapp – calça jeans, camiseta de malha e boné com abas para trás – como parte das tarefas na gincana estudantil.

77. UMA POSE ANTES DO DESFILE. 2001.
O grupo de professores e alunos pousa no pátio de entrada da escola antes da saída, para a participação e representação da escola nas comemorações dos 40 anos de emancipação do município de Amélia Rodrigues.

Finalmente, os desfiles de outubro fecham essa seqüência comemorativa de referências culturais. Embora esse calendário escolar se encerrasse somente no final do ano letivo com a entrega de resultados na primeira semana do mês de dezembro, a gincana ou a festa da emancipação da cidade figurou nessa construção como o ponto de seu encerramento.

Assim como nas comemorações do estudante ou do folclore, as gincanas representaram mais um momento dessas visibilidades. Nas fotos 73 e 74, o destaque de momentos em que essas metáforas dos papéis sociais, masculino e feminino, surgem como expressões artísticas desses meninos e meninas que se apresentam para os seus professores e professoras e o público e visitante composto, na maioria das vezes, por seus familiares e amigos da comunidade.

Nessas performances, a dança e a roupa compõem a singularidade da expressão corporal sempre recorrendo a referências afro-brasileiras: o pagode e o samba nos movimentos do grupo de meninas no segundo plano, observados como expectativa e atenção por outras crianças no primeiro plano e abaixo do palco onde também se localiza o grupo de professoras como jurados dessas apresentações que se realizaram no salão de festas do extinto

Clube Juerana (foto 75). Quanto aos rapazes (foto 76) parecem representar algo relacionado ao rap – em seus trajes, o padrão do boné como aba virada para trás, a camiseta em proporções maiores que o corpo e a calça jeans.

Na pose da foto 77, alguns professores e alunos preparam-se para a participação do desfile comemorativo dos quarenta anos da emancipação política da cidade.

As alegorias das flores e do arco-íris seria uma referência à abertura dessa comunidade de professores e alunos às possibilidades culturais? No enquadramento, braço e mão apontando de forma convidativa para o escudo da escola são muito significativos aos olhares possíveis da observação e narração dessas experiências, agora lançadas no campo das memórias.

A temática das comemorações apresenta o calendário escolar como uma seqüência de eventos que se estendem ao longo do ano letivo, estruturados no cotidiano de acordo com as tradições das comunidades locais que chegando à escola e negociando com as suas regras, impõem a diferença nos seus rituais.

As condições históricas dessa experiência de negociação entre a cultura popular e o currículo escolar podem ser vista como indicativo de intenções de afirmação ou valorização das praticas culturais afro-brasileiras conforme a apreciação dos sentidos dessas recorrências dessa noção de folclore difusa nesses eventos que se realizaram na sistemática do calendário escolar.

Não havendo, por outro lado, um rígido planejamento dessas ocorrências, a sua solidificação dependerá de sentidos concretos, embora inconscientes, na sua construção.

2.4 FEIRAS E OFICINAS

78. CASA DA ROÇA NO STAND DE LITERATURA. 1997.
Na casa da roça tem a varanda, a cerquinha e a porteira na entrada; o varal para secara a roupa ao sol e a gaiola com passarinho. A varanda da "casa da roça" também é lugar para as pessoas da casa, assentadas em tocos de madeira ou posicionadas sobre janelas e portas, observar e ver o movimento da "estrada".

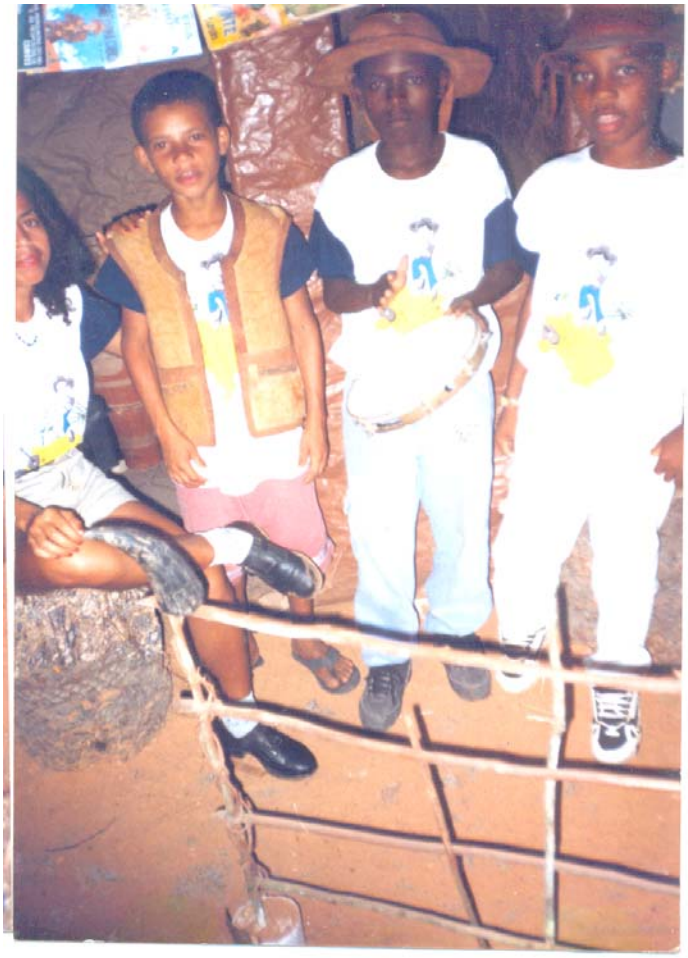
Nesta fotografia podemos observar a imagem do interior de um dos ambientes preparados para representar componentes da cultura local presentes na literatura. Nesta imagem do ambiente, outras emergem fazendo referências às práticas culturais que esses alunos e professores preservam em seu cotidiano e suas memórias.

Como podemos observar, não somente noções de organização do espaço dessas moradias simbólicas dos arraiais e roças dos canaviais do Recôncavo, como também, as relações de poder nas famílias. Tanto nas imagens vistas neste enquadramento (foto 78) quanto na seguinte (foto 79) o feminino parece surgir com certo sentido de complemento do masculino. Na imagem da varanda, as meninas parecem permanecer resguardadas na casa, ao passo que o rapaz se à entrada como guardião.

Neste outro enquadramento compondo a série de duas fotografias, vemos que, embora compondo o grupo musical, a menina se posiciona num plano inferior em relação à posição dos corpos dos rapazes e em nenhum momento dessas situações apareceu tocando algum

instrumento musical como tambor, pandeiro, viola ou outro destes que compõem essas referências aqui apresentadas.

Os ambientes, portanto, dessas fotografias das feiras e oficinas como forma mais recente das construções e emergências da cultura afro-brasileira na prática desses sujeitos na Escola Maria Teófila, estão eivados de informações que nos conduzem ao olhar de suas intenções de visibilidade e reconhecimento no contexto local.



79. TOCANDO PANDEIRO. 1997.
Representação do povo da roça no Stand de literatura, na Feira de Ciências.

80. BARRACA DE FEIRA NA SALA DE AULA. 1997.
Na barraca de literatura a “baiana” vende versos como se fossem doces.

81. BARRACA DE FEIRA NO CORREDOR. 2001.

As barracas no pátio de entrada do pavilhão antigo, ou principal, os estudantes oferecem fragmentos da literatura brasileira. O simbolismo da feira e da figura do feirante expressa a memória social de Amélia Rodrigues como lugar de parada de tropeiros e fixação de comerciantes entre os Engenhos do Recôncavo e as Estradas que levam para o do Sertão da Bahia.

82. COCADAS E FLORES. 2002.
A aluna pousa de vendedora na barraca que foi armada na sala de comidas típicas, durante exposição sobre o folclore.

83. CULINÁRA BAIANA. 2002.
O balcão de pratos típicos, na mesma sala da barraquinha, lembra os mercados populares da região.

84. BORDADO E CROCHÊ. 2002.

Numa outra sala, a exposição do artesanato local. No enquadramento, peças em linha compõem o painel na parede.

85. PINTANDO MURAL. 2002.

86. DISCUTINDO DETALHES DA CONSTRUÇÃO. 2002.

87. PREPARANDO PEÇAS PARA EXPOSIÇÃO. 2002.
No primeiro plano da imagem, duas mulheres montam o carro-de-boi e outras peça. O grupo do segundo plano observa e vê os detalhes do Stand, seus painéis e objetos da cultura popular ou folclore do Recôncavo baiano.

88. A BAIANA E O ARTESANATO. 2002.
Um momento das visitas ao stand durante a sua exposição na comemorações do folclore.

89. OBSERVANDO PAINEL. 2002.
A exposição desses materiais foi aberta para a população da cidade.

90. BALCÂO DE BAR. 2001.

O bar é traço marcante da cidade que com sua produção de derivados da cana, entre os quais se destaca a aguardente. O stand reproduziu o ambiente do bar e a prática do consumo de bebidas na cidade como um de seus principais lazeres.

> [...] Finalmente, nós conseguimos fazer uma feira com os meninos. Eles dormiam na escola para tomar conta do seu patrimônio – aquilo que eles fizeram, entendeu?
>
> Cada um queria ser o melhor do colégio. Existia uma competição [...] saudável onde cada um queria ser melhor que o outro, não no sentido de pisar esse outro, mas, no sentido de mostrar o melhor de si. Então todo mundo queria ser o melhor – todo mundo queria que seu stand fosse bonito [...] que fosse visitado: [...] eles ficaram super empolgados! Alunos que não rendiam na sala de aula nada, nas feiras, eu os desconhecia e dizia: esse menino não existe!
>
> Às vezes esses meninos ganhavam uma nota de outro stand em que eu não estava presente e eu questionava porque eles eram muito fracos [...] na parte do [*ensino*] tradicional. Mas, fugindo do tradicional, esses meninos se revelavam e queriam, e se colocavam à disposição da escola durante o dia e à noite. Os mais velhos dormiam na escola, então, nós percebíamos o entusiasmo deles, sempre perguntando ao professor sobre quando seria a próxima. (Lúcia).

As séries desta seção representam as atividades que se desenvolveram nas apresentações em forma de feiras e oficinas da ciência e do conhecimento. A partir de 1997

esses eventos deram um novo formato a essas emergências da cultura afro-brasileira nas apresentações da Escola Maria Teófila para o público da cidade.

As oficinas poderiam acontecer em diversos momentos da atividade escolar e não ter as dimensões de audiência da *feira* ou da *festa* e não envolver, da mesma forma, toda a comunidade estudantil num único evento uma vez que sua realização poderia estar restrita a uma ou duas turmas apenas, mas, a elas correspondeu o mesmo impacto estético por parte dos visitantes observadores.

As comunidades de professores sempre temerosas quanto à possibilidade da inovação em suas práticas, embora se fale muito sobre construção na atualidade desses fatos escolares, acabam enfatizando mais os procedimentos cristalizados da tradição da boa educação e costumes, sustentados de forma utópica e ritual a noção de civilização e letramento centrada em ideais europeus ou colonizadores.

Fica de fora dessa prática a possibilidade de construção da diversidade e do diálogo como expressão da própria democratização e humanização pretendidas pela educação escolar.

Situações e práticas inusitadas como estas que demonstramos aqui, vivenciadas pela comunidade da Escola Maria Teófila revelam-se, contudo, como momentos ricos de expressão da força, vitalidade e importância da cultura popular no Brasil, especialmente as práticas afro-brasileiras do Recôncavo baiano e seus sentidos de enfrentamento da memória da escravidão nessas áreas de existência e persistência do canavial e da discriminação étnico-racial dos afro-descendentes.

Parecendo-se mais com as aulas, as oficinas puderam articular formalmente o cotidiano escolar e a prática de comemorações na escola, já, dentro de uma leitura mais institucional.

A feira, por sua vez, e sendo anterior, foram eventos mais assemelhados com as festas dos anos de 1980, e exigiram uma estrutura mais complexa em termos financeiros, pedagógicos e administrativos para a sua realização.

Enquanto essas feiras podem ser vistas como grandes eventos de exposição e visibilidade das realizações dos alunos e seus professores na escola, dinamizando interações e identificações com essas localizações comunitárias emergentes na prática escolar, as oficinas como versões reduzidas desse aparato trouxeram os resultados do custo reduzido sem prejuízo desses efeitos e experiências.

Foram os alunos e professores da Escola Maria Teófila, os realizadores da primeira feira de ciências e conhecimentos na cidade da Amélia Rodrigues, causando um grande impacto na prática das escolas bem como transformando significativamente os olhares do público sobre si. No acervo, a temática das feiras é apresentada em uma pasta específica, intercalando as fotografias com textos e explicativos da sua realização e resultados em 1997.

O evento como marco de um novo movimento de expansão da escola determinou a própria construção do olhar culturalista do acervo fotográfico, pois, as visibilidades produzidas pela feira motivaram os professores na construção de memórias dessas experiências. A observação desses registros, contudo, revelando uma profunda relação dessas visibilidades com todo esse passado imediato da escola no espaço temporal de duas décadas – 1980 e 1990 – indica que essas feiras e posteriormente as oficinas (como feiras reduzidas), expressaram uma modalidade singular de apresentação dos saberes, relacionada com as comunidades rurais da cidade em suas comemorações e práticas da capoeira, o samba-de-roda, o maculelê, o lindro amor, alguns elementos das liturgias do candomblé (danças, roupas e instrumentos), associado a outros elementos como as lendas e festas populares.

Se no inicio essas comemorações constituíam grandes eventos sob a forma da festa onde a comunidade era convidada para entrar na escola e lá, dançar, cantar e comer, a forma das feiras e oficinas, deslocando essas atuações para ocorrências de observação, realizaram uma interação mais rigorosa do ponto de vista pedagógico, sem renunciar, contudo, as referências estética e mítica na forma da sua construção.

Neste sentido essas construções, na frágil visibilidade das fotografias, parece desvelar aspectos de um dilema na experiência cultural por parte de todo o povo de Amélia Rodrigues que, somente essas comunidades de Areal e Camucurso enfrentaram mesmo que de forma indireta, nas construções escolares.

O acervo e suas referências culturais parecem trazer à tona as comunidades negras e rurais da localidade e suas demandas por educação e cidadania. Resta explorar ate que ponto essas expressões estéticas dos afro-brasileiros lhes permite visibilidade e voz no contexto da discriminação sutil que se reproduz nas instituições brasileiras entre as quais se inclui como muita contundência a escola.

O desafio, portanto vislumbrado neste estudo de caso são as possibilidades de alcance de experiências semelhantes na contemporaneidade como fator de dinamização das ações afirmativas e de reconhecimento do valor e da dignidade dos afro-brasileiros.

3. SENTIDOS DE UMA HISTÓRIA SEM PALAVRAS

3.1 A ESCOLA MARIA TEÓFILA E A CIDADE DE AMÉLIA RODRIGUES: MEMÓRIAS E NARRAÇÕES DA RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DO SILÊNCIO FOTOGRÁFICO

A história das “Escolas Reunidas Maria Teófila” confunde-se com a história da própria cidade, quando surgiu em 1960, no contexto das propostas de desenvolvimento econômico e reformas sócias do Brasil, mas, também, de uma crise profunda. A Portaria 833 publicada no Diário Oficial do Estado em 26 de fevereiro de 1960, antecipou na educação local a emancipação que se concretizaria um ano depois.

Desde 1954 um movimento pela emancipação do Distrito de Traripe – antigo Arraial da Lapa – defendeu na Câmara de Vereadores de Santo Amaro da Purificação, o desmembramento dessas terras de localização das principais usinas e alambiques, onde também se desenvolveu um significativo comercio que acompanhou a Rodovia Br 324 em sua construção, na interligação da capital do estado à cidade de Feira de Santana.

A insatisfação da população, justificando-se pela precariedade dos serviços públicos mantidos pela prefeitura de Santo Amaro numa localidade onde se concentrava sua principal fonte de rendas e tributos no momento, tornava-se ainda mais evidente na educação, já que as famílias eram obrigadas a fazer migrar os seus filhos para a sede do município e outras cidades no momento em que a formação escolar desses jovens atingia os limites da educação primária. Contando apenas com as escolas primárias isoladas e multi-seriais, a população local ou encerrava os estudos ao final do 5º ano do primário ou transferia-se, na busca da sua continuidade, o que demandava mais despesas para essas famílias.

As insatisfações, tornando-se basilares num clima ideológico de modernização do país, de acordo com o qual a formação escolar veio assumir um papel de maior importância, motivaram a luta particular pela modernização da Lapa a começar pela escola. Sob a denominação de Escolas Reunidas Maria Teófila, surgiu o grupo escolar representando a nova realidade da rede estadual de ensino, pondo fim às escolas isoladas e adequando-se à nova realidade política e cultural do país, entre os ideais de nacionalismo, modernização e o clima tenso de discussão das reformas sociais.

Neste sentido, ao mesmo tempo em que a(s) Escolas Reunidas Maria Teófila traz a marca do prestígio como primeiro grupo escolar da rede estadual na localidade, vinculada aos

processos de sua emancipação e às ações de lideranças políticas ou uma elite local, representou, desde a sua criação, o projeto de uma educação popular. Alguns depoimentos afirmaram durante a pesquisa que a sua denominação é em homenagem a enfermeira que, durante um tempo da sua existência, se dedicou ao serviço de atendimento das pessoas da comunidade local, atuando, também, como professora de alfabetização de algumas crianças nas décadas de 1920 e 1930.

> A escola recebeu esse nome [...] para homenagear uma pessoa ilustre aqui de Amélia Rodrigues que, na realidade não era natural de Amélia Rodrigues; ela era do estado de Sergipe. Maria Teófila, prima do senhor Enrique Pavie, esposo de Nair Bacelar Pavie. [...] Ela desenvolvia mais atividades na área de educação como enfermeira do que realmente como professora. Como professora ela atuou muito pouco: pouquíssimo! [...] Ela trabalhou na educação, ensinando as primeiras letras a determinadas pessoas aqui na comunidade. Mas suas atividades foram desenvolvidas de uma maneira bastante enfática na área de saúde. (Lírio)

O trânsito intensificado da rodovia que substituía não apenas o ritmo lento da E*strada das Boiadas* e seu traçado sinuoso, como também a distinção dos lugares de usinas e povoados por uma simultaneidade de traços sociais e históricos dentro da nova lógica de urbanidade no Recôncavo, de acordo com os desejos de desenvolvimento e progresso vigentes na segunda metade do século XX.

Pena que esses atores não tivessem percebido que os motivos do seu entusiasmo eram passageiros nesse deslocamento da esfera política da *Rainha Recôncavo* – Santo Amaro – na direção da *Princesa do Sertão* – Feira de Santana – no contexto de uma nova estruturação da produção na região em sintonia com o nacionalismo desenvolvimentista já em crise no final da década de 1950.

No trânsito e na festa, uma população híbrida entre ilustres descendente dos patriarcados portugueses, trabalhadores de usinas, produtores rurais autônomos, motoristas de transportes de cargas e lotações, pequenos comerciantes varejistas e feirantes, apoiaram a luta política pela emancipação da Lapa, movidos por ideais de solidariedade, cooperação e desenvolvimento, de acordo com a expansão da velha produção canavieira em suas novas possibilidades de transito humano e circulação de produtos.

As memórias da Escola Maria Teófila, inscritas de forma mais evidentes no seu acervo fotográfico representam metáfora da diferença fundante da cidade, negada, contudo, na formalidade discursiva da sua história, uma vez que sua população híbrida não pode fazer

sumir os tacos da negritude e as atitudes e posturas vinculadas à escravidão no Recôncavo baiano.

Se as tentativas de relato dessa história da cidade de Amélia Rodrigues têm sucumbido em construções onde as fontes se tornam desacreditadas como dados isolados e improváveis ou mesmo através da omissão do seu acesso, assim como o recalque das narrativas populares, isto desvela um dilema segundo o qual a história da cidade não se resolve sem esse olhar das diferenças que a compõe desde a sua invenção no movimento de emancipação até sua equivocada construção por dentro dos pressupostos nacionalistas do Brasil republicano, segundo os quais um esquecimento do negro e sua história se impõem na formação das pessoas como se houvesse no país alguma possibilidade de homogeneização.

A possibilidade de que os contextos possam conter vozes diferenciadas narrando versões de historicidades singulares nos inscreve nestas observações onde encontramos esses atores em suas negociações do silêncio e da dor nesta escola do Recôncavo baiano (Matos, 2004).

A observação dessas fotografias e sua relação com os depoimentos colhidos nas entrevistas dos professores da Escola Maria Teófila, dá a nítida impressão do discurso dos afro-brasileiros do município de Amélia Rodrigues, inscrito de forma emblemática na realidade escolar, desvelando territorialidades e práticas no campo do ensino e aprendizagem como reflexo de processos civilizatórios distintos que se cruzam na histórica do Brasil.

Tendo sido a escola associada a significados de decadência e marginalidade nas décadas de 1980 e 1990, a construção dessas imagens desafia uma compreensão da resistência e da consciência em relação ao valor dessas pessoas no discurso de suas identidades.

Seu projeto incluiu marcas simbólicas do lugar ao determinar a tendência à cultura popular da localidade e manter o atendimento dos pobres ao longo do tempo de sua existência, sinalizando representações de minorias sociais do recôncavo em suas lutas por reconhecimento político e a valorização cultural.

Pensada para a convergência das escolas isoladas e das representações do lugar, sonharam os seus idealizadores com a igualdade e o direito universalizado da formação cidadã o que nos desafia a pensar as práticas possíveis à afirmação das diferenças no Brasil. Entre a sua fundação em 1960 e a instalação do município em 1963, contudo, a esperança dessa construção, logo foi suprimida pelo golpe político.

A criação das *Escolas Reunidas Maria Teófila*, como uma versão localizada dos ideais de reforma educacional do país, na medida em que criou uma estrutura de atendimento universalizado da população, ignorou, por outro lado, as diferenças ético-raciais em associação à condição de classe, expressando uma adesão ao mito de democracia vigente nestas áreas de canavial no Recôncavo, determinando obstáculos à sua própria existência.

A sobrevivência à ditadura política deveu-se, em grande parte, ao esforço de um corpo docente que, inspirado nos valores de solidariedade e abnegação muito difundidos entre essas populações, empreendeu ações de colaboração e ajuda dos alunos em suas carências e demandas na escola.

Defendendo, também, seus empregos num contexto de limitação dos campos de trabalho no país – experiência de uma crise que foi também mundial na segunda metade da década de 1970 – a valorização dos alunos representou saídas á educação popular. Construir-se como escola de pobres e negros significou a continuidade dos ideais da sua fundação, mas, também, uma resposta social sensível a demandas de serviços e atendimento político na cidade num momento em que não se manifestavam esses posicionamentos.

> Muita coisa ali, nós vivemos na garra de cada uma e na boa vontade de cada uma porque, muitas vezes, nós não contávamos com um apoio político e na época dependia muito de apoio político [...] A cidade, pequena; a prefeitura estava aqui com pouco tempo e nós, não contávamos [...] como hoje. Hoje a escola conta com tudo – eu acho.[...] (Margarida)

Durante toda a década de 1970 os desfiles cívicos se constituíram como momentos importantes das práticas educativas na cidade, reforçando o prestígio de dirigentes políticos e escolares.

Acompanhando seus alunos em pelotões e colunas, os professores e mais frequentemente, professoras, tinham a oportunidade de mostrar-se para o grande público, juntamente com eles, em demonstrações de prestígio e poder. A visibilidade dos alunos como bons e ordeiros patriotas nas formas e ritmos marciais dos desfiles, representou um ponto alto no calendário escolar brasileiro, visto que na oportunidade toda a comunidade escolar vestia-se com as fantasias e mitos nacionais. Assim como a encenação dos sentidos de nacionalidade envolvia os alunos nas representações da pátria, o público poderia envolver-se numa visibilidade de homogeneidade social e alimentar o sonho do progresso e da democracia racial do país.

No caso da Escola Maria Teófila, o esvaziamento dessa prática pela crise de identidade de seus alunos, criou a alternativa das performances da visibilidade política da população de Amélia Rodrigues. Já nas décadas de 1980 e 1990, as fotografias trazem em lugar dos pelotões militares o cortejo folclórico.

Cada vez mais em que esteve em contato com os alunos carentes da cidade, os professores foram adaptando as expressões populares como representativas da escola até tornar-se folclore, conforme aparecem nas imagens fotográficas.

Foi desse momento, também – no início da década de 1980 – a expressão: *Maria Farofa* – termo que, inicialmente, referia-se à competição entre estudantes nos desfiles da década de 1970, passou para significar a pobreza e decadência da clientela e da instituição respectivamente.

A partir de 1986, a adequação à nova realidade institucional do ensino brasileiro determinando a expansão pedagógica no sentido da oferta do ensino para as séries finais do *primeiro grau*, significou também a sua expansão como espaço físico com a construção de mais dois novos prédios de salas de aula, assim como novos equipamentos e recursos para o trabalho os professores.

A nova denominação de *Escola de 1º Grau Maria Teófila*[21] representaria um novo tempo na trajetória dessa instituição reconstruída a partir da ação de uma nova geração de professoras – algumas delas ex-alunas da escola – bem como alunos das turmas de jovens e adultos, no turno da noite, uma nova modalidade de atuação. As ações que se seguiram nesse empreendimento determinaram a ampliação das fronteiras e limites, no contexto da abertura política do país.

Sua localização na área do *Parque Educacional Prado Valadares*, tinha como limites: a casa do ex-prefeito Gervásio Bacelar à esquerda e o clube Juerana à direita; ao fundo, o trecho da Br 324, onde, também, se localiza um ponto de ônibus, nos dois lados da pista asfaltada onde está o Posto Bela Vista; na frente da escola, a rua Maria da Purificação Azevedo tendo logo em frente a casa do ex-prefeito Wilson Mota.

A construção inicial de um pavilhão como três salas de aulas e algumas dependências menores para secretaria, diretoria, banheiros, cantina e depósitos, ocupava uma parte central no terreno onde também se localizava o Colégio Prado Valadares. Com a duplicação da

[21] Ver Portaria estadual nº 334. 23/01/1986.

rodovia no início da década de 1980, houve uma redução da área dos fundos, retirando a quadra de esportes – mais precisamente um campinho de terra batida como duas traves onde os meninos e meninas praticavam jogos e brincadeiras nos turnos opostos de suas aulas.

Além da ocupação temporária das salas de aulas ociosas do Prado Valadares, a área da frente desse terreno, comum até então, foi incluída à rede física do Maria Teófila, numa manobra de construção da quadra coberta. Paralelamente ao antigo pavilhão, na área da esquerda, foi construído um novo prédio integrando mais quatro salas de aulas e banheiros ao complexo. Ao final da década de 1990 essa expansão atingiu seu limite máximo no terreno, com a construção de um terceiro prédio no sentido da esquerda. Esse foi o movimento interno.

A construção da quadra, somente concluída em 2001, deslocando as apresentações e atividades coletivas da área de entrada, tornou-se um dos pontos principais das atividades da escola, que se projetava ao longo da década de 1990 com suas festas e seu calendário comemorativo – um forte traço estético do seu currículo. A inserção da quadra no cotidiano dos alunos e professores representou um conquista importante, o que é demonstrado pelas expressões de prazer na sua utilização. As apresentações isoladas nas salas de aula e o transtorno das aglomerações de alunos em suas portas, concorrendo pelas apresentações, finalmente pode contar com uma estrutura que tornou possível a coletividade das ações ou uma socialização desejada desde 1986 nessa renovação das práticas educativas empreendidas pela nova geração de *professoras da terra*.

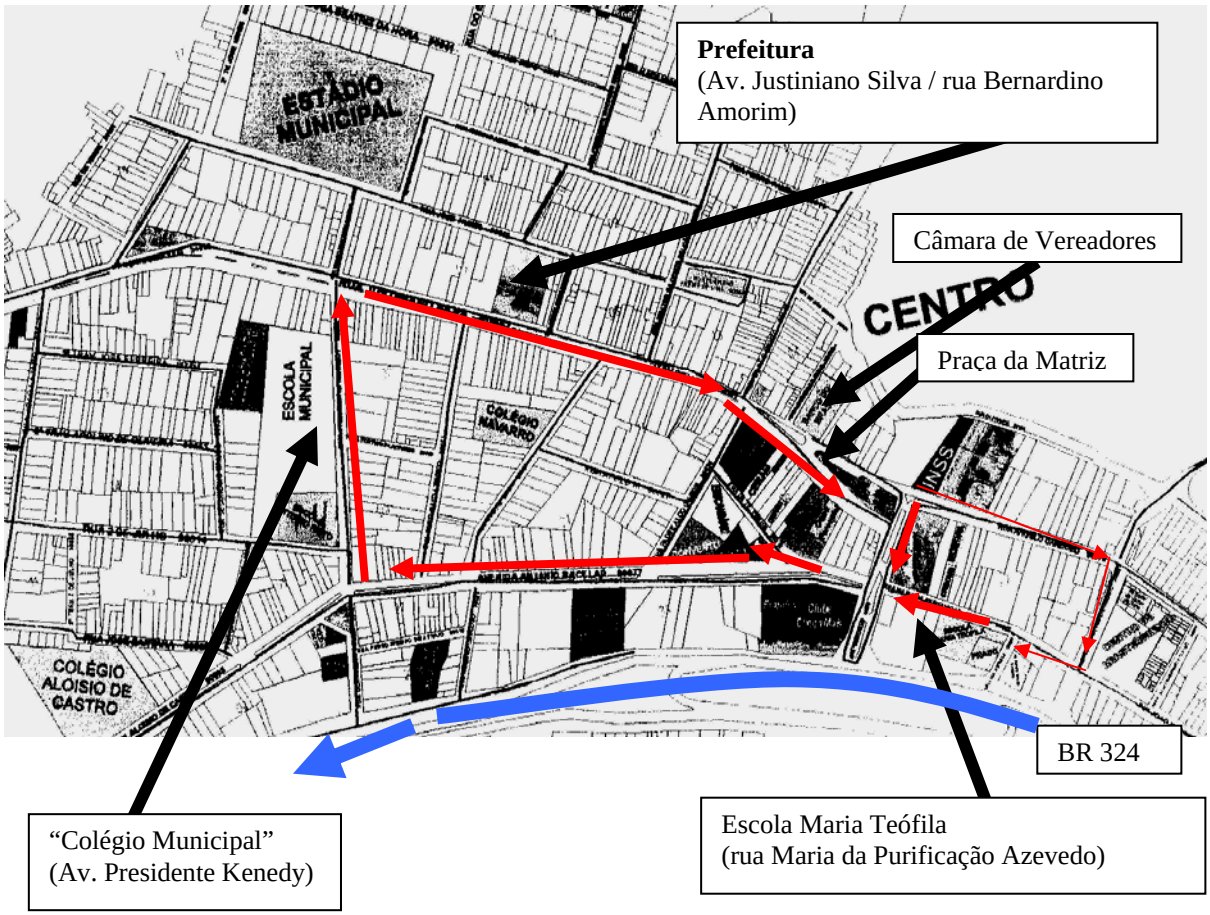
> Cheguei aqui, não tinha nada: não tinha um mimeógrafo não tinha uma geladeira, não tinha um fogão, não tinha nada no colégio. Esta aqui, junto com as colegas (as colegas porque não tinha homem, eram todas mulheres), começamos a fazer bingo, jantar, balaio. Então começamos a angariar o nosso dinheirinho ai compramos um mimeógrafo, uma máquina - porque eu saía para bater prova aqui, ali e acolá. [...]. (Rosa)
>
> [...] A escola só tinha três salas e tinha aquelas comemorações do dia do estudante e do dia da criança [...] e ai, nós sempre estávamos organizando. (Lúcia)

Nesse novo contexto de expansão, as apresentações assumiram um sentido mais estético e lúdico, como nos desfiles de moda. Nos espaços internos, ou nas ruas da cidade, o desfile da escola Maria Teófila se aproximou mais das expressões artistas e dos movimentos sociais, abandonando decisivamente a forma militar.

No plano interno esses desfiles – anteriormente fazendo itinerário entre as salas de aula e o pátio em frente do primeiro pavilhão, passou para a quadra como ponto de

convergência das experiências cotidianas, sempre tendentes a uma realização coletiva. Nesse trânsito, a produção de fotografias integra momentos específicos que se iniciam com as atividades e o conseqüente registro fotográfico e se desdobram em um segundo momento de observação dessas fotografias como geradoras de novos investimentos e práticas.

Os itinerários externos realizam-se sempre de acordo com o circuito de desfiles da cidade, como podemos observar no mapa a seguir, de acordo com as anotações que enfatizam a localização de ruas, praças e prédios da administração pública local e a rodovia.



91. VISÃO PANORÂMICA DO CENTRO DA CIDADE DE AMÉLIA RODRIGUES. [Grifos nossos destacando o circuito dos desfiles e a Rodovia BR 324].

FONTE: Prefeitura Municipal de Amélia Rodrigues.

Do local da escola, na Rua Maria da Purificação Azevedo os pelotões ou cortejos seguiam pela Praça Schitini que tem à esquerda desse sentido, a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Lapa. No cruzamento da Avenida Vasco Filho que liga este ponto principal da cidade com a BR 324, inicia-se o trajeto pela Avenida Antonio Bacelar e a Rua Aloísio de

Castro – trecho da antiga Estrada das Boiadas no centro da cidade – virando à direita, no cruzamento da Avenida Presidente Kenedy, onde se localizam os prédios do Colégio Municipal governador Luiz Viana Filho e a Escola Antonio José Pinto. Desse ponto, onde geralmente ocorre o encontro dos pelotões, pois, o Colégio Municipal[22] é o ponto de convergência da maioria das atividades escolares do município. Daí segue-se para o circuito principal, entrando no grande prolongamento das ruas principais da cidade – a Avenida Justiniano Silva, passando na frente da prefeitura e a Rua Bernardino Amorim em cujo limite com a Praça da Matriz, está Câmara de Vereadores na fazendo esquina com a Rua de São Bento. A Praça da Matriz, como lugar das concentrações e culminâncias, é o lugar público por excelência da cidade como espécie de ponto final dos itinerários político-informacionais ou lugar efetivo das visibilidades políticas locais.

A *feira ciências*, a partir de 1997, foi um marco histórico relevante na trajetória da escola e sua visibilidade na cidade, consagrando o trabalho de professores e alunos perante a opinião pública. Uma nova série de eventos marcou o calendário escola com um interesse ampliado por essa via estética do saber no cotidiano, consagrando as comemorações e festas do calendário escolar. Desta vez a afirmação da diferença da Escola Maria Teófila foi acompanhada de uma valorização de sua comunidade. Se as *comemorações*, como eventos, apareceram aos olhos do público como atividade isolada das práticas pedagógicas, as feiras e exposições de oficinas que se seguiram entre os anos de 1997 a 2002, puderam conferir credibilidade e prestígio para os alunos e professores.

> [...] Quando o professor Reginaldo chegou na escola e propôs uma feira de conhecimento, coisa que nós não sabíamos o que era, houve muita confusão, mas, finalmente, nós conseguimos fazer uma feira com os meninos e eu nunca vi como é que [...] eles dormiam na escola para tomar conta do seu patrimônio – aquilo que eles fizeram, entendeu? Todos queriam ser os melhores do colégio! Existia uma competição saudável onde todos estavam querendo ser melhores que os outros, não no sentido de pisar esse outro, mas, no sentido de mostrar o melhor de si. Então todo mundo queria ser o melhor. Todo mundo queria que seu stand fosse bonito. Todo mundo queria que seu stand fosse visitado.
>
> Então eles ficaram super empolgados – alunos que não rendiam na sala de aula, quando chegavam nas feiras eu os desconhecia e dizia: esse menino não existe! E, às vezes esse menino ganhava uma nota de outro stand em que eu não estava presente e eu questionava porque eles eram muito fracos na parte do (*ensino)* tradicional. Quando se fugia do

[22] Esta é a expressão que identifica a escola fundada em 1969, no contexto da cidade emancipada, centralizando ações e intenções políticas na área da educação. Por outro lado a sua localização num dos extremos do centro da cidade fez convergir os desfiles para este local antes do retorno para o ponto de dispersão.

> tradicional, esses meninos se revelavam e queriam; colocavam-se à disposição da escola durante o dia e à noite. Os mais velhos dormiam na escola e, então, nós percebíamos o entusiasmo deles, sempre perguntando ao professor sobre quando seria a próxima.
>
> Não somente o aluno, mas o professor também, [...] Nós ficávamos na escola até dez ou onze horas da noite por causa dessas feiras [...] ficando mais tempo na escola, [...] até duas horas da manhã ou três horas e, no outro dia, [...] não faltava. Tínhamos que fazer coisas para esses meninos na feira. E ainda havia alunos que diziam: olhar pró eu quero apresentar isso ou aquilo e quando alguém perguntava alguma coisa que eles não conseguiam responder, eles choravam por estarem sendo testados, ou seja, tinha essa coisa toda [...] E mais: a alegria e a harmonia dos alunos em querer ver o que fez – e ai pró, já revelou as fotos? Nós fazíamos os painéis e colocávamos plásticos protegendo esses painéis, de modo que eles vissem as fotos. Depois fizemos até mesmo, no próprio stand, painéis só de fotografias.
>
> Então foi muito importante, até porque essas festas, a culminância de uma feira ou as oficinas de arte, foram muito bonitas. As pessoas que entravam nas oficinas de arte do Maria Teófila diziam assim: não foram eles que fizeram isso! Mas, eles faziam; sozinhos! Sem ninguém; sem professor, porque nós éramos leigos em artes plásticas. Eles trabalharam sozinhos. (Lúcia)

Em 2001, sob a denominação de Colégio Estadual Maria Teófila[23], atinge-se o ponto máximo dessa expansão quando a escola foi autorizada a oferecer o Ensino Médio.

A emergência de fotografias desses momentos e sua relação com as feiras e oficinas indicam as tramas dessa história silenciada no discurso da cidade de Amélia Rodrigues, mas, desvelada no silêncio desse lugar de sua memória. O impacto da leitura dessas fotografias e cruzamento de suas informações com depoimentos orais e documentos outros dos acervos locais, traz à tona o problema das relações étnicas e culturais no município e o seu articular tratamento na Escola Maria Teófila, tendente à afirmação dos traços afro-brasileiros nas práticas cotidianas de seus alunos.

3.2 COMEMORAÇÃO E CONVIVÊNCIA OU A DIÁSPORA AFRICANA NO COTIDIANO ESCOLAR

As imagens anteriormente apresentadas, enfatizando a comemoração – simbolismo do movimento e da alegria –, indicam o desejo de atores sociais e sua saga como possibilidades de investimentos em referências de afirmação cultural. As séries que se apresentam nesta

[23] A denominação, de acordo com o novo estatuto legal da escola vem da Portara 006 de 02/01/2001.

construção histórica apontam, ao mesmo tempo, para os sentidos intencionais da sua produção e a experiência desses alunos e professores localizados, de forma singular, no cotidiano da escola Maria Teófila – recorte do lugar de Amélia Rodrigues – em suas lutas e desejos velados de reconhecimento político e inclusão social.

Nas fotografias como discurso velado, uma necessidade de escuta realizada na pesquisa como entrevistas e depoimentos orais, trouxe à tona a luta pelo reconhecimento e as estratégias empreendidas pelos afro-brasileiros no contexto da educação nessa localidade do Recôncavo baiano – Amélia Rodrigues.

Durante as décadas de 1980 e 1990, como o tempo de uma *mudança,* foram construídas narrativas e memórias como representações da historicidade de comunidades rurais em negociações com o currículo escolar e as tradições da diáspora africana, onde a fotografia, como linguagem dialética, indica localização e dilemas referentes às identificações dos negros da cidade entre a negação de suas existencialidades e suas lutas veladas por reconhecimento e afirmação.

Se as imagens, em sua superfície, nos permitem o conhecimento do desejo desses atores como enquadramentos culturais e demandas políticas, o mergulho nos seus bastidores ou sua história submersa nos oferece as senhas da experiência em seu duplo aspecto entre aquilo que realmente aconteceu no passado e o que se deseja para o futuro que se insinua na provisoriedade do registro. Como a fotografia não se sustenta na solidão de sua linguagem – como um labirinto anônimo e polissêmico – a intertextualidade que exige em sua compreensão no conduziu, aos depoimentos orais e alguns escritos simbólicos.

Das imagens e narrativas sobre o cotidiano dos alunos ou dos professores; entre a sala de aula e as áreas de convívio da escola ou as atividades formais do currículo escolar e a preparação de festas e comemorações, emerge um discurso histórico das relações culturais no interior das práticas sociais da educação formal, que inscreveu uma reação ao olhar negativo do público da cidade nessas décadas.

As imagens e depoimentos – linguagens distintas que se encontram e se complementam nesta análise – narram a história desses alunos e professores no interior do conflito, a partir dos prismas do cotidiano como localização de resistência do currículo invisível – práticas ou comportamentos fundados na tradição das recriações afro-brasileiras –, as festas como experiência lugar de identificações e expressão da singularidade cultural das comunidades que vivenciam a realidade da Escola Maria Teófila, assim como a feiras como

um momento privilegiado de visibilidade da proposta e realização provisória como experiência histórica afro-brasileira.

Embora o acervo fotográfico tenha seu início relacionado com a documentação das ações administrativas e intenções de legitimação da direção nas construções e reformas de equipamentos escolares, a sua reversão, neste caso, em imagens das práticas cotidianas de alunos e professores justificou-se pela iminente demanda de valorização da escola enquanto instituição, no auge de uma crise.

Durante a década de 1980, de acordo com a nova realidade social e política do país, num clima de abertura e democratização, a emergência dos segmentos populares e seus movimentos reivindicatórios, bem como a repercussão desses processos em novas subjetividades, significou para a cidade de Amélia Rodrigues, um novo comportamento dos alunos que assustou, quer como violência verbal objetiva, quer como simples estética diferenciadora das aparências e fisionomias.

Os indicadores dessa mudança, de acordo com os depoimentos estavam nas roupas rasgadas e de aparência desgastada, as gírias ou o gingado na forma de andar. Estes sinais como símbolo de malandragem, tornaram-se suficientes para a classificação dos alunos entre os bons e os perigosos e a conseqüente seletividade que se implantou nas práticas da matrícula escolar na cidade. Os alunos que traziam em seus comportamentos esses *sinais de malandragem*, recusados nas escolas da cidade, passaram a recorrer à Escola Maria Teófila como alternativa – logo a pecha: "essa escola parece uma Febem!"[24]

Ora, a estética radical dos anos 1980, associada ao sentido de malandragem, somente tenderia ao estereótipo do afro-brasileiro como perigoso e, portanto bárbaro, visto que esse tipo de atitude existe na nossa cultura política desde a implantação da República, quando o negro ou afro-brasileiro foi afastado sob alegações de barbarismo, incompetência e, portanto, perigo. Essa, digamos, predisposição existente na cultura brasileira, para ver nas pessoas afro-brasileiras e suas práticas, o perigo, facilmente encontra nos traços e comportamentos sinais de perigo em vez da diferença, o que justifica a discriminação e o preconceito.

Não sendo diferente a prática das escolas, a classificação e seletividade dos alunos, nas escolas de Amélia Rodrigues, nos anos de 1980 o critério velado de percepção da

[24] Fala de Violeta, durante a entrevista, simbolizando expressão comum na opinião pública da cidade segundo a qual os alunos os alunos da Escola Maria Teófila eram vistos como pessoas marginalizadas e perigosas. Analogia da escola, nas décadas de 1980 e 1990, com a instituição de re-educação de menores infratores.

malandragem como um traço do perigo que se queria afastado da escola. De forma irônica, os depoentes identificaram os portadores desses traços como os alunos mais carentes que eram, também, pretos.

Mesmo que não se mencione em momento algum desses depoimentos a discriminação sob a alegação da cor da pele ou de acordo com a noção de raça, a recusa dos alunos pobres é um dado importante desses resultados, indicando, cumulativamente que esses alunos pobres são, também, em sua maioria estudantes pretos, moradores da zona rural, ou seja, os bairros do Areal e Camucurso.

Paralelamente a essa questão, a realidade dos envolvimentos com a violência ou ações relacionadas com o crime organizado, de fato, emergindo na cidade nesse contexto de abertura, assustou a população de um modo geral e os professores, especialmente, de acordo com os contatos diretos e proximidade dos jovens, em turmas onde cada vez mais se reproduzia a repetência e, portanto, um controle mais incerto dessa clientela que amadurecia muito mais de acordo com os embates da circunstancias e obstáculos criados pelo mercado de trabalho pelas intervenções críticas e posturas éticas forjadas na escola.

Por outro lado a expansão do ensino noturno e a promessa de escolarização como possibilidade de inclusão social de alunos trabalhadores semi-alfabetizados criava também o impasse dessas práticas de controle exercido na instituição escolar, diante das demandas de flexibilidade do conjunto de procedimentos rituais que compõem o que conhecemos como o currículo oculto, ou seja, os horários de entrada, a duração e sistemática das aulas e o próprio calendário escolar ao longo do ano em seus obstáculos e choques como os horários do trabalho desses alunos.

No bojo dessas tensões, a presença de pessoas envolvidas direta ou indiretamente com o consumo de drogas ilícitas ou até mesmo outras ações relacionadas com a criminalidade que se manifestava na cidade, contribuíram para uma imagem negativa da escola que atravessava um momento difícil e ameaçava sucumbir diante da falta de recursos para manter o prédio e a oferta de ensino.

A imposição de uma expansão imposta pelo novo dimensionamento das escolas de Primeiro Grau do Estado da Bahia a partir de 1986, representou duplamente um fator de fragilidade e reação na medida em que agravando essa vulnerabilidade da escola, pressionada a aceitar todos os alunos que lhe solicitasse vaga como fator de sua proporia continuidade institucional, mas, também, criando alternativas e estratégias para garantir o funcionamento e

a equação dessas contradições entre os riscos e perigos da convivência entre alunos supostamente violentos e abertos para os apelos ao consumo de drogas e ao crime organizado.

Essa crise, coincidindo com uma renovação do quadro de professores e significando numa mudança de orientação nos objetivos pedagógicos, deslocou os olhares docentes do currículo oficial, para incluir a abordagem das singularidades dos alunos como fator do sucesso ou derrocada da escola.

Vista essa crise, também como de valores desses alunos, investiram no apoio dos mesmos, visto que em seus dramas enfrentavam a desagregação familiar de acordo com as quais os mais jovens e crianças enfrentavam a separação dos pais e as privações com decorrentes de faltas e conflitos na determinação de pensões alimentícias por parte dos pais ou a distância dos mesmos para aqueles que passaram a conviver com os avós e tios.

Ao lado desses aspectos de ordem psicológica, havia também o problema do desemprego ou da informalidade e insegurança do trabalho temporário e autônomo nas rocas e feiras para os que investiam em pequenas produções horti-fruti-grangeiras ou pequenos rebanhos destinados ao comercio local ao longo da rodovia que atravessa e recorta em duas partes a cidade ou nas praças de cidades vizinhas onde se praticam as feiras-livres. Nessa perspectiva, outros empecilhos ao calendário escolar e à permanência tranqüila desses alunos jovens e adultos, principalmente nas turmas da noite eram os ciclos de moagem das usinas ou a migração para a prestação de serviços nas empresas relacionadas com a construção civil ou os serviços domésticos.

Esse conjunto de eventos do cotidiano dessas populações, interferindo nas práticas de ensino, demandou uma transformação positiva em atendimento aos anseios e necessidades desses alunos visto, de um modo geral, como marginais, perigosos e incompetentes.

As rememorações promovidas por essas fotografias – seu recorte temático na pesquisa – emergiu o relato da história da escola a partir desse marco divisor das temporalidades de sua existência e as narrativas da experiência desses atores – professores – que investiram numa luta contra o preconceito e a discriminação desses alunos.

Como afirmou Lírio em seu depoimento durante as entrevistas, “apesar de eles agirem de uma maneira até brutal, eles respeitavam o professor. Agora, quando alguns professores agiam agressivamente, eles reagiam à altura. Até ameaçavam de facadas, de atirar; levavam revolver, faca: iam armados”.

Apesar das alegações de violência e da contundência de algumas vozes emergentes nos depoimentos, não há nos registros dessa escola ou da polícia da cidade nenhum incidente concreto de realização dessas ameaças anunciadas no calor dos enfrentamentos que comprovem o perigo desses alunos como pessoas comprometidas com a violência. Ao que parece o perigo concentrou-se muito mais no discurso – como ameaças verbais – que atos concretos de agressão física.

Esse sentido de violência e do perigo pré-concebido nas atitudes dos alunos da Escola Maria Teófila, sob a alegação de envolvimentos suspeitos de sua clientela apontam para um ponto muito mais conflituoso das práticas sociais na cidade, ou seja, a negação da negritude como traços humanos e culturais nas pessoas dos alunos e suas atitudes.

Dizer que o perigo dos alunos da Escola Maria Teófila justifica-se pela sua maneira de vestir roupas rasgadas ou andar gingando o corpo ou, ainda, falar gírias de malandro, não justifica a rejeição que determinou o afastamento de muitos desses rapazes – visto que este é um perfil claramente masculino – da escola. Tanto a descrição do estereótipo de malandro quanto a discriminação simbolizam práticas fundadoras da nacionalidade brasileira, segundo a qual, os afro-brasileiros são afastados das instituições na medida em que demonstrem identificações com esses traços – recriações da África simbólica dos negros do Brasil – inadmissível até mesmo nessas emergências isoladas de comportamentos juvenis, como símbolo de barbárie, perigo e falta de aptidão para a civilização.

É como se, ao deslize dos afro-brasileiros diante das práticas tidas como simbólicas do único e exclusivo processo civilizatório – o dos colonizadores – houvesse sempre uma necessidade de acusação de sua suposta inferioridade e inaptidão para a construção da civilização, justificando-se assim a desistência de investimentos na sua educação porque inválida para o seu refinamento e o seu afastamento do convívio com os outros homens e mulheres bons dessas instituições como prevenção do perigo de sua convivência.

Situações como esta aqui descrita – expressão da experiência histórica dos alunos negros do Brasil – ao mesmo tempo em que ainda denuncia a existência de uma construção racista no pensamento de nossa nacionalidade, aponta, por outro lado para a criatividade afirmativa dessas pessoas que, mesmo sob condições de humilhação e recusa do seu ser e estar socialmente faz a diferença através das múltiplas formas de ser esteticamente como redenção desses sofrimentos e dores seculares impostos.

O silêncio das fotografias, transposto pelas vozes da memória, deixa emergir a alternativa das convivialidades que se realizam nas bordas da modernidade como outras histórias que se projetam futuros – competências acerca do viver e existir no trânsito das circunstâncias e sua provisoriedade. [25] Para além do lamento do passado e da consciência do cerceamento dos direitos, os brasileiros da diáspora trazem na sua subjetividade a possibilidade de recriar-se, a cada dia, como sujeitos de uma trajetória sempre continuada nos encontros e desencontros.

3.3 "NOSSOS ALUNOS DE AREAL E CAMUCURSO" – A ZONA RURAL COMO REFERÊNCIA DE PRÁTICAS CULTURAIS DA ESCOLA MARIA TEÓFILA

Durante as entrevistas foi surgindo o sentido da localidade dos alunos da Escola Maria Teófila como Areal e Camucurso. De acordo com os depoimentos, esses bairros, vistos, ainda, como a zona rural da cidade é o local de moradia e existência desses alunos.

A fala de Rosa é bastante simbólica dessas afirmações sobre as relações de territorialidade da escola Maria Teófila: "São da zona rural: Areal e Camucurso; nossa clientela sempre foi da zona rural [...] um pessoal mais carente [...]. Bem poucos são daqui do centro – a maioria é da zona rural". Complementando este sentido Violeta diz: "[...] da zona rural e da periferia".

Ainda que nos anos de 1990 os moradores do Bairro Rimueta[26] tenham, também, convergido nessa escola, a referência Areal – Camucurso permaneceu como marca distintiva desses estudantes e suas atuações nas comemorações do estudante e do folclore como marca distintiva entre as escolas da cidade de Amélia Rodrigues.

As trajetórias dos bairros de Areal e Camucurso remetem a povoados da fazenda Brotas, de propriedade do barão de Vila Viçosa, ainda no final do século XIX. Deixadas essas

---

[25] Stuart Hall propondo as identidades híbridas da Diáspora africana comenta sobre os deslocamentos como uma sensação de sentir-se sempre fora de casa, de acordo com a qual, tradições representam tentativas de aproximação do passado ideal da África, contudo a partir de dados da realidade do presente onde se negociam identidades possíveis.

[26] O bairro Rimueta surgiu de um processo de invasão de terras da Usina Aliança no centro da cidade – a parte baixa entre a Praça da Matriz e a estrada que dá acesso ao distrito de Inhatá, até a margem do rio Jacuípe que neste trecho chama-se Pinum. A denominação popular – Rimueta – permanece, apesar de resistências dos fundadores do bairro que quiseram mudar o seu significado para Vila Nova. Na maioria das referências ao lugar prevalece o sentido do nome Rimueta, já sem a conotação inicial de contenda.

terras em testamento aos herdeiros mestiços do referido barão, foram administradas até a primeira metade do século XX por Serafim Costa Ribeiro e posteriormente seu filho Mário Pires Ribeiro – Mariozinho, transformando-se em pequenas propriedades arrendadas para plantadores de mandioca, cana-de-açúcar e outras pequenas produções para subsistência.

A época da administração de Mariozinho representou uma articulação dessas localidades como uma nova realidade do Recôncavo no deslocamento da agricultura pela produção petro-química. A construção da Rodovia Br 324 na década de 1950, interligando Salvador a Feira de Santana, ao recortar as áreas de massapê, dividiu a Fazenda Brotas – terras então pertencentes ao município de Santo Amaro –, determinando um marco inicial desses bairros.

Embora essas populações tenham surgido na história da cidade (1961) como duas comunidades distintas na zona rural, como localidades da produção açucareira ou fronteiras entre o centro urbano e o massapê, as práticas sociais de convivialidade de seu cotidiano sempre foram comuns visto que suas origens remetem a um mesmo lugar cultural entre as comunidades que compuseram o município de Amélia Rodrigues na sua emancipação e desmembramento de Santo Amaro em 1961.

A rodovia, como marco geográfico divisor dessa localidade em duas áreas de terras distintas e a emancipação municipal como marco de interrupção das relações políticas com o lugar de Santo Amaro, contudo, instauraram uma nova composição cultural e política dessas comunidades, agora como distintas, determinando tanto a similaridades de comportamentos do ponto de vista da sua interioridade quanto a diferença de suas aproximações com as tradições populares comuns em Santo Amaro.

Diretamente associadas à cidade desde os seus primórdios – visto que essas localizações eram meras continuidades ao longo da antiga Estrada de Boiadas nessas áreas entre o massapê e o serrado na direção de Feira de Santana ou do Recôncavo Sul na direção de Cachoeira – Areal e Camucurso, tornaram-se também diferenças a partir das construções contextuais da cidade de Amélia Rodrigues, o processo de decadência da produção das usinas e alambiques entre as décadas de 1960 e 1980 e uma intensa migração que associou essas populações muito mais a Salvador e Rio de Janeiro com centros urbanos de atração mão-de-obra que com a pequena cidade formada no calor de uma rápida e passageira expansão comercial promovida pela construção da nova rodovia.

Acredito que esses deslocamentos determinaram por um lado a interferência de novos valores nas práticas dessas pessoas atingidas pela crise social e econômica do Recôncavo ao longo da década de 1970, mesmo que suas referências não tenham deixado de produzir as recriações culturais da cidade.

O significado do nome Areal remete diretamente aos bancos de areia, abundantes nesse ponto da Estrada Real, entre as Fazendas Brotas e Itapetingui. Do ponto alto das planícies que se projetam para o Sertão – o local da lapa – essas terras arenosas abrigavam moradores das roças e canaviais diretamente ligados a Serafim Ribeiro e seu filho e sucessor Mariozinho. Do areal podia-se ir e vir para a Lapa – a rua – ou mais longe, Santo Amaro, Brotas e demais localidades do massapê. Nesses percursos feitos em caminhadas os moradores do Areal sempre mantiveram uma intensa comunicação com esses lugares tanto através desses deslocamentos quanto de suas comemorações e festividades nesses diversos pontos da Estrada de Boiadas.

Quanto ao Camucurso, a origem do nome é incerta. Alguns depoimentos associam a expressão a uma nova denominação dessa localidade da fazenda de Brotas na época da administração de Mariozinho. Outros relatos afirmam que Camucurso teria sido o administrador dessa área de produção de cana que foi sendo povoada por trabalhadores dessas plantações até tornarem-se posseiros dessas terras.

De qualquer forma, surgidas no interior de uma fazenda pertencente a uma família mestiça nessas áreas entre o massapê e a Lapa, e separadas geograficamente pela construção da Rodovia Br 324, essas localidade de Areal e Camucurso transitaram na história da cidade como áreas de fronteira entre o canavial, as usinas e a cidade de Amélia Rodrigues. Transitando paulatinamente para o espaço urbano a partir da segunda metade dos anos de 1980, expressa singularidades e contradições sociais que desafiaram as escolas no sentido da inclusão ou do preconceito com pressuposto de suas práticas.

As convivialidades expressas por essas pessoas chegaram até as escolas não apenas como agressões verbais e ameaças de agressões físicas, mas, também, a musicalidade explosiva em fraseados fugazes de melodias e falas manifestas por alunos dos diversos segmentos em trânsito pelos corredores ou mesmo no lapso de esquecimento das formalidades da escola dentro das salas de aula. Não apenas as breves entonações como também a percussão produzida no bater das mãos sobre cadeiras, mesas e outras superfícies de onde se tiram sons também diversos quanto permite a intuição e a criatividade dessas atitudes.

Por outro lado, a alegria das festividades e suas performances artísticas como integrantes do currículo e substitutivas da frieza e regularidade das aulas silenciosas e impositivas da solidão dos atos dessa diversidade de alunos como diversidade de lugares culturais em momentos singulares.

Por que são tidas generalizadamente como perigosas essas manifestações e vistas apenas sob a mascara da violência anunciada de algumas dessas pessoas? Onde teria falhado a perspicácia dos agentes da escola nos sentido de fazer as devidas dissociações nesses fenômenos, vendo como tranqüilizadora a recusa dessas pessoas nos ambientes escolares? Enfim, a diversidade brasileira, vista através das práticas da escola, mais uma vez neste estudo de caso, chama a atenção para o conflito já apontado por Sodré (2000), onde:

> A velha consciência elitista, até agora convicta de seu pertencimento europeu, descobre com horror e medo o que as massas já sabiam há muito tempo, embora só o enunciassem na prática das liturgias cosmológicas, mitos, cânticos, danças, festas, jogos de continuidade simbólica: o país não tem uma, duas, três ou quatro identidades (falsa a tese dos "dois Brasis"), mas uma dinâmica múltipla de identificações, evidenciadas pela forte heterogeneidade sociocultural da realidade sul-americana. (p. 30).

A transposição das práticas de mando em compreensão, exigindo o conhecimento da alteridade desafia a escola em seus olhares e concepções acerca das diferenças em suas potencialidades, assim como possibilidade de sugestões para uma humanidade mais marcada por acordos e reconhecimentos.

O sentido dessas construções entre as fotografias do acervo e os depoimentos nos remete ao olhar da positividade dessas pessoas que, em formação escolar, desejam ser afro-brasileiros vistos com a dignidade de sua humanidade e a beleza do conjunto de suas referências – aquilo que lhes faz também como artesãos, feirantes, entalhadores e oleiros; musicistas e produtores de apresentações – enfim, artistas do samba e da capoeira.

Ao lado desses traços representativos de tradições, o cotidiano de comportamentos marcados pela espontaneidade e a comunicação direta dos corpos, visualidades e sonoridades, determinando uma diferença que se traduziu internamente como afetividade, cumplicidade – enfim, participação.

Os dados emergentes na pesquisa apresentam esses alunos como sujeitos de uma diferença que reorientando as práticas pedagógicas da Escola Maria Teófila, a aproximou e afirmou a pluralidade cultural como concreta e possível através das festas e comemorações.

Essas representações, ao mesmo tempo em que se contrapõem à opinião pública local, localiza e denuncia o preconceito étnico-racial na máscara do mito de democracia racial dos brasileiros e nas práticas de branqueamento simbólico no cotidiano escolar, segundo as quais as referências de identificações negro-brasileiras são sempre evitadas sob o medo de associações com o atraso e a barbárie. Neste sentido o silêncio como recusa do negro ou afro-brasileiro expressa um desejo de superá-lo e destruí-lo como traço da nossa nacionalidade – algo que se quer afastado e esquecido.

Como formadora de subjetividades, a escola tem sido responsável pela grande e terrível repressão das consciências negras e recalque das referências que as tornam emergentes na história do Brasil, relegando alunos como esses aqui apresentados à condição de incompetência e degeneração humana (Munanga, 2005; Cavalleiro, 2001; Silva, 2004).

Como narrou Rosa a sua experiência como testemunha desses processos simbólicos na nacionalidade brasileira, “Não queriam os pobres; e (...) pretos, eram pouquíssimos! – Sempre houve essa discriminação”.

As questões étnico-raciais silenciadas no discurso verbal aparecem claramente em forma de imagens visuais dizendo quem são esses alunos e o motivo da sua recusa nas escolas da cidade, diante do que, a acusação de envolvimentos com as práticas da criminalidade e a violência suposta dos relacionamentos agira como justificativa ideal desses mecanismos de exclusão social a partir das práticas escolares de formação do povo brasileiro.

3.4 A DIFERENTE COMEMORAÇÃO DO FOLCLORE – COMUNIDADES E TRADIÇÕES AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO E NA ESCOLA

A crise dos anos de 1980, entendida como um olhar negativo dos alunos carentes da Escola Maria Teófila demandou a festa e a comemoração como componente curricular na prática de alunos e professores a partir de um significado singular de folclore como sentido das tradições populares dos bairros do Areal e Camucurso.

As festas e comemorações como forma de resgate do prestigio dessa comunidade escolar perante o público municipal, como reivindicação dos alunos, passaram a integrar a ações dos professores que investiram, a partir de então nas interações possíveis e próprias dessas situações de convivência – possibilidade de aplacar os conflitos e a possibilidade de

violência recorrentes nas relações entre alunos e professores – ao mesmo temo em que abriu a possibilidade da contextualização cultural da prática escolar.

Desde os tempos das escolas isoladas entre as décadas de 1930 e 1960, as comemorações representaram importante aspecto das práticas sociais locais como espetáculo e diversão. Mais que ensinar e aprender, nas escolas da Lapa se fazia festas e apresentações públicas, o que garantia o prestígio das professoras que demonstravam nessas apresentações a possibilidade de civilização dos hábitos dos seus alunos – filhos das famílias locais – assim como construía o prestigio do aluno dessas participações coletivas em desfile pela cidade ou na simples convivência com outras crianças e jovens no ambiente escolar, comendo, cantando e compondo performances através das roupas e gestos que comunicavam personagens e sentidos da nacionalidade brasileira.

De um modo mais abrangente, a localidade, emancipada em 1961com a denominação de Amélia Rodrigues, já era conhecida na região, como um lugar de festas e lazeres no meio da Estrada Real entre Salvador e Feira de Santana. Desde a década de 1930 quando se dinamizou o povoamento e o comércio no entorno do Arraial da Lapa, a comemoração se afirmou como prática distintiva do modo de ser e se expressar dessas pessoas em sua coletividade.

Surgindo ainda no interior da colonização portuguesa no Recôncavo, Amélia Rodrigues representa diferentes povoados que se formaram a partir das capelas e engenhos que se multiplicaram na região a partir de século XVII, assim como o entreposto comercial de tropeiros que se transformou no Arraial da Lapa. Além desse, o Engenho de Inhatá e o Engenho da Mata, incorporados na jurisdição da Vila de Santo Amaro e Purificação desde 1727, com puseram o novo município formado em 1961.

De acordo com relatos em texto publicado pela Prefeitura Municipal, o Arraial da Lapa como lugar de parada dos tropeiros que conduziam boiadas e realizavam as operações comerciais entre o Sertão e o Recôncavo, abrigando, também, uma capela em devoção a Nossa Senhora da Lapa, tornou-se local de culto e habitação definitiva de comerciantes que viram, aí, a possibilidade de sustento a partir do atendimento desses viajantes aventureiros, carentes de abrigo, alimentação e, por que não, lazer.

Mas a Lapa tornou-se ponto de convergência das populações da região, encerrada até o inicio do século XX nas roças de fazendas e povoados. A partir de 1936, passando da condição de arraial, a Lapa tornou-se Vila e Distrito, ascendendo rapidamente em uma escalada política que conduziria à autonomia, de acordo com o surto comercial impulsionado

pela construção da Rodovia BR 324[27]. Numa nova composição cultural essas populações do Recôncavo demandam por escolarização e urbanidade de acordo com valores da modernidade brasileira em seus pressupostos de ordem, progresso e democracia.

Uma narração de Pastora Maria (1999)[28] em texto autobiográfico de circulação local, testemunha dessas construções da Lapa, nos dá uma noção bastante significativa do sentido das comemorações na localidade. Diz-nos:

> Enfim, a população do distrito ia crescendo muito e uma onda desenvolvimentista tomando conta da vila e de outros lugarejos como o povoado de São Bento Inhatá, com sua grande usina de açúcar que contribuiu muito para o progresso do Distrito da Lapa. [...] e a usina Itapetingui; distante, poucos quilômetros do distrito, com sua indústria açucareira pertencente à família Costa Falcão, propiciando empregos para os filhos da Lapa. Com o progresso crescente do distrito foram então criadas as coletorias: federal, estadual e itinerante; a fiscalização aduaneira e a fiscalização da prefeitura de Santo Amaro [...].
>
> Apesar do distrito da Lapa ser uma grande fonte de receita para o município de Santo Amaro, não havia nenhum retorno no que tange à área social, saúde e educação, ficando a vila à mercê da política administrativa de Santo Amaro.

Nesse contexto de práticas seculares em torno da prestação de serviços e do comércio, a sociedade organizou-se também, através das festas e comemorações, inspiradas na religiosidade e nas tradições populares desses lugares de povoados que convergiram na Lapa até que esta se tornasse a cidade de Amélia Rodrigues.

> O carnaval da Lapa atraía foliões de toda região e era comandado por Zezinho Custódio, sobrinho de Zeca Custódio (um músico e compositor notável na época) e da professora Merita [...] Não posso esquecer, [...] de fazer referência às corridas de cavalo e às aterrissagens de aviões do Sabino Freire, o consagrado comandante da Transbrasil, grande aviador, filho da região. E Nezinho dos Anjos, que pilotava aviões pequenos e os aterrissava no campo de futebol [...]

---

[27] As mudanças na denominação do lugar podem ser verificadas nas seguintes referências: Lei Estadual nº 146 de 01 de dezembro de 1936 estabelecendo o nome Distrito da Lapa. O Decreto Estadual nº 12.978 de 01 de junho de 1944 altera essa denominação para Distrito de Traripe. A Lei que criou o município e o desmembrou de Santo Amaro (Lei Estadual nº 1.533 de 20 de outubro de 1961), estabeleceu o nome atual de Amélia Rodrigues.

[28] Pastora Maria Araújo Cardoso, médica que nasceu e viveu sua infância e juventude no lugar escreveu o texto autobiográfico de onde retiro estas citações.

A iniciativa das professoras que passaram a residir no lugar a partir da década de 1930 em suas escolas isoladas fez da comemoração cívica a partir das práticas escolares, uma continuidade ritual no dessas práticas comunitárias estruturadoras do caráter e da subjetividade dos amelienses em suas contextualizações dentro da modernização brasileira, como um clima de mudanças entre a vida comunitária das roças e povoados e a cidadania formal do Estado-nação.

Se ao ingressar na ditadura militar a escola abdicou dessa pluralidade de expressões da humanidade que se passa e constrói no seu cotidiano, e sob coação de um estado opressor impôs a homogeneização, no desgaste dessas relações, o resgate das singularidades representou sua única possibilidade de existência. Por dentro do processo de abertura política do país e de reconstrução das identidades nacionais, as festas populares e comemorações do cotidiano como práticas basilares do povo de Amélia Rodrigues representaram a alternativa da Escola Maria Teófila nesse momento de crise e trânsito em que sua clientela, marginalizada no sistema escolar local por conta de sua diferença, ameaça reagir com violência.

As comemorações e festas como possibilidade de humanização desses alunos marginalizados pela opinião pública e pelas práticas escolares, também resgata a própria escola como instituição.

Na falta de políticas púbicas os professores e professoras, inspirados em valores comunitaristas, empenharam-se na inclusão desses alunos vistos como perigosos e incompetentes no contexto das escolas da cidade. A partir de um olhar de compreensão e de acordo com sua sensibilidade e espontaneidade, investiram na valorização desses alunos diferentes, a partir de suas potencialidades artísticas.

O desafio do ensino voltado para uma população de alunos acerca da qual se dizia antecipadamente na cidade não ter capacidade de aprender, deslocou o foco pedagógico, nesses olhares, para as práticas populares trazidas pelos mesmos em sua maneira de ser e entender, nos bastidores da cena escolar, o mundo e a existência humana. Seu currículo invisível, ou seja, as tradições populares vivenciadas nas comunidades de Areal e Camucurso como memórias e recriações afro-brasileiras, passando a ser vistas como inspiração de um modo singular de ser aluno e professor, determinaram a construção que, tomando o sentido do folclore – uma outra versão discursiva sobre o Brasil, na concepção dessas pessoas – instituiu a alternativa.

Para esses professores e professoras, a naturalidade do ensinar comemorando, aproxima a significação da esperança na educação mesmo que a realidade aponte para o

sofrimento e a discriminação como presentes. Sonhar com um futuro melhor e construí-lo enquanto possibilidade histórica é papel fundamental da educação como lugar de formação humana. Foram capazes, portanto, esses professores, em suas limitações, de compreender, nos limites dessas expressões verbais de violência e desse suposto perigo, o desejo de reconhecimento.

Sobre essa construção comemorativa do calendário escolar, o relato de Lírio aponta para uma reivindicação dos alunos adultos do turno da noite. A realização desses eventos, a partir de então estaria condicionada a uma ocorrência incomum no contexto das escolas, ou seja, uma realização constante na mesma medida de suas ocorrências nas turmas da educação infantil e das primeiras séries do primeiro grau, pois, ressentidos e alegando discriminação por parte da escola, os alunos adultos exigiram a realização de comemorações em suas aulas.

As justificativas e alegações apresentadas nos permitem a leitura de sua frustração e, simultaneamente, o desejo de reconhecimento por parte dessa escola que os acolheu, mas, ainda de forma incompleta: faltavam festas e comemorações como sentido de prazer e humanidade.

> [...] criava-se um sério problema e por causa disso as estagiárias não quiseram mais estagiar à noite [...] Eles se sentiam, assim, discriminados, [...] achavam que os professores e a direção da escola estavam discriminando [...] por serem pobres [...]; por morarem no Areal, [...] e no Camucurso. Alegavam que se dizia que lá só tem ladrões e maconheiros [...]

Nas entrelinhas desse discurso a reivindicação da festa deixa perceber a reação ao estereótipo dos moradores do Areal e Camucurso. A festa e as comemorações como linguagem pode fazer emergir suas referências, dizer sem palavras o que são enquanto pessoas no contexto da cidade.

Esse olhar da diversidade escolar, a partir da convivência com a diferença, pode garantir aos professores o investimento de práticas alternativas na educação desses jovens e adultos a partir da referência de suas práticas culturais, trazidas para o centro da pedagogia nessa escola. O currículo invisível tornou-se oficial.

Em todos os depoimentos afirmou-se essa relação de companheirismo entre alunos e professores que sendo selada como um calendário de comemorações no trabalho da Escola Maria Teófila veio atender os desejos de reconhecimento dos mesmos e a possibilidade de expressão e comunicação a partir de referências estéticas desses atos rituais do cotidiano. De acordo com uma compreensão forjada pela convivência e a sensibilidade de corpos em

movimento – gestos, falas e danças – o saber escolar passou a ser visto juntamente com os significados de existencialidade. Afirmam Violeta e Acássia:

> Nós nos preocupávamos com o aluno dentro da escola e, também, fora dela. Queríamos saber como estava a alimentação e outras coisas, para ajudar. Porque não adiantava saber e não ajudar. Se alegassem não ter caderno, nós compramos caderno. A maioria dos professores deu cadernos e fardamentos aqui.
>
> [...] A escola estava numa decadência! Nós lavávamos pratos e varríamos a escola. Não tinha servente, por isso, quem fazia tudo era o professor mesmo e vivia feliz com a vida! Tínhamos aqui uma vida [...] e nos ajudávamos com muita felicidade. Tivemos até que fazer rodízio [...] tomando outro prédio emprestado [...] foi muito sofrimento, mas, valeu a pena!

Margarida, por sua vez enfatizou:

> Talvez pelo fato de ser filha da terra [...] nunca deixei de comemorar de fazer com que meus alunos participassem [...] mesmo sem nada: sem auxilio de nada. Sempre fiz tudo e as crianças participaram de tudo. Quando existia alguma ajuda, eu logo preparava, arrumava e fazia [...] Eu sempre cumpri com eles [...]
>
> Só tinham aquelas três salas, as primeiras, as do meio. E muita coisa ali, vivemos na garra de cada uma e na boa vontade de cada uma. Porque muitas vezes nós não contávamos com um apoio político e na época dependia muito de apoio político [...] Existia [...] um trabalho assim muito duro no noturno [...] mas [...] eu sempre achei que lá, havia um ambiente de intercâmbio onde todos [...] nos entendíamos.

Rosa, ainda destaca com entusiasmo, a luta dos professores para manter o funcionamento da escola:

> O colégio estava todo acabado! Para dar aula, a gente fazia assim: corria daqui por causa de uma goteira, corria pra outro [lugar], alagava por causa de uma bica. Nesse dia, a gente, aí, arregaçava a calça e aproveitava até para lavar o colégio [...] Mas, sempre fizemos tudo com muito amor e carinho. [...]
>
> O meu amor é Maria Teófila. [...] Eu guardei minha vida profissional toda aqui dentro, dando tudo de mim. Fui vice-diretora, mais ou menos uns quinze anos aqui, então, eu convivi muito tempo com eles, com as necessidades deles e das colegas também. [...] Chegava ao ponto de professores de outros colégios terem ciúmes de nós porque éramos uma irmandade mesmo. Vivíamos nos ajudando um ao outro. Tudo que se pudesse imaginar de bom, existia no Maria Teófila – ave Maria! Assim, aquele amor, comemorando o aniversário das colegas [...] dando uma lembrancinha, [...] todo mundo ali: contente, alegre e satisfeita [...]

> quadrilhas, festas [...] ensaios com as meninas [...] e eles (os alunos) gostavam e participavam. [...] A gente dançava com os alunos porque existia aquela afinidade entre alunos e professores. Existia respeito. [...] Era assim que a gente vivia, com muito amor, com muito carinho: confraternizando com o outro.

A confraternização promovida pelas festas, permitiu a essa comunidade um resgate de sua humanidade perante a opinião pública uma vez que se disseminou a imagem de violência e do perigo. Na festa, portanto, vivenciar a alegria e mostra-la a esse público significou a reação à negatividade como referência de suas práticas e modo de ser. Centradas em seus valores esses sujeitos puderam tomar os destinos da escola em suas mãos e propor um novo olhar para a sua condição e realidade enquanto pessoas diferentes em seu modo de fazer, pensar e sentir.

Comentando, ainda, sobre as festas e comemorações, Rosa descreve o processo de construção dessa ação na história da escola, passando-se das festas cívicas para o folclore:

> Foram elaboradas muitas festas bonitas aqui. Tinha as comemorações [...] Era mais uma festa cívica, [...] o desfile. Quando criou o ginásio foi que começou o dia do estudante, o folclore, essas comemorações. Comemorávamos o dia da criança porque eles eram crianças, [...] depois que se tornaram adolescentes, jovens e adultos, então, começamos a comemorar o dia do estudante. [...] O dia do estudante em agosto, emendávamos com o folclore. [...] Sempre houve as festas aqui.

Nesse momento de abertura nos anos de 1980, a emergência das periferias culturais repercutiu na Escola Maria Teófila como uma necessidade de inclusão da comunidade em suas festas e comemorações – o que surgiu como demanda de reconhecimento por parte dos alunos, efetivou-se como abertura por parte dos professores. Pressionados a entender a diferença dessas pessoas em suas salas de aula, investiram em saberes estranhos à escola e puderam administrar juntamente com seus alunos novas linguagens no cotidiano escolar.

Determinados pelo companheirismo construído nessas convivências implantaram o novo currículo. Relata Lírio:

> Foi sugestão dos professores e de alguns alunos também. [...] Alunos antigos que já haviam estudado a muitos anos passados e [...]; por já terem o hábito de fazer essas festas nas escolas daqui, de Amélia Rodrigues, onde haviam estudado a muitos e muitos anos passados. [...]
>
> Naquele prédio onde hoje é o Convento [...] havia A rocinha. Nesse tempo até a professora Nicinha [...] fazia festinhas. No Patronato [...] se

> desenvolvia muito as atividades artísticas. Saul, por exemplo, era a número um. A professora Mariquinha – ave! – também, explorava muito! Muito! Então esses alunos, dessas escolas foram sugerindo e os professores também já estavam assimilando. Ai, os outros, muitos que ficavam mais passivos e não opinavam, também abraçaram a proposta, foram gostando e no ano seguinte, todos já estavam pedindo. [...]

A memória das práticas das escolas isoladas das décadas anteriores a 1960 na cidade, recompôs a comemoração como fundamentação curricular a partir dos valores e tradições afro-brasileiros na Escola Maria Teófila. A partir das ações e comportamentos desses alunos, moradores dos bairros do Areal e Camucurso – participantes dessas expressões da diferença no interior da nacionalidade brasileira, ou seja, os traços da negritude – uma ampla construção do reconhecimento dessa diferença foi empreendida pelos professores no sentido de valorizar e reconhecer a dignidade desses alunos diferentes na cidade.

No jogo das possibilidades dessa alternativa o discurso em forma de fotografias com o sentido de mostrar. Diante do questionamento das fotografias os entrevistados afirmam que o tema principal das mesmas era a festa do folclore que, contrariando os interesses de documentação das realizações administrativas, roubou a cena nos enquadramentos, atribuindo visibilidade histórica dessas práticas comunitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com uma necessidade de voz e visibilidade que se instaurou a partir da observação das fotografias da Escola Maria Teófila – a motivação para interagir com essas linguagem e discurso –, nos lançamos numa busca da sua compreensão e sentido.

Tendo como desafio a sua linguagem não-verbal e os simulacros que se impunham à memória dessas experiências, partimos da construção de séries temáticas com o intuito de avanças sobre essa emergência da temporalidade e tentar, nos limites da própria historicidade que nos abarca, vislumbrar os itinerários desse encontro que, enfim, pudessem aproximar esse lugar de onde acenam esses sujeitos – alunos e professores na cidade de Amélia Rodrigues – numa possível expressão de enfrentamento da discriminação étnico-racial na educação.

Do interior dessas imagens simbólicas e singulares no contexto das práticas escolares da localidade municipal, parece surgir uma construção, também singular, do modo de ser e fazer educação que nos conduziu nestes itinerários de um estudo de caso – as práticas culturais afro-brasileiras dos alunos e professores da Escola Maria Teófila, no contexto d emergência dos movimentos de afirmação e reconhecimento da dignidade e importância dos afro-brasileiros.

Neste desafio de escuta e descrição, ou seja, transposição dessas linguagens e expressões do silêncio e invisibilidade sociais, de acordo com o rigor da pesquisa etnográfica dessa realidade e construção escolar em suas metáforas históricas e políticas – contribuição à discussão dos caminhos e possibilidades da pluralidade da escola em seu papel de mediação do conhecimento e promoção da igualdade social.

A análise comparativa de dados selecionados na pesquisa (séries fotográficas, depoimentos orais, textos autobiográficos, documentos oficiais, expressões e lugares do ambiente) produziu dois tipos de resultados que destacamos de partida nestas considerações finais.

Em primeiro lugar, a confirmação da hipótese, ou seja, a positividade do ambiente cultural escolar em questão, na relação com as práticas culturais afro-brasileiras. Em segundo lugar tornou evidentes o sentido ou significações dessa construção afirmativa – intenções justificadas pelos sujeitos – e a forma de sua expressão – onde se encaixa a fotografia como lugar dessa memória silenciosa, porém, eloqüente.

Entendemos, em primeiro lugar, que a leitura cruzada dos dados e a análise de suas recorrências indicam o raciocínio de que essas construções – as comemorações e seus registros na linguagem fotográfica – representam as ações e medidas de um enfrentamento dessa comunidade que congregou professores e alunos em torno do objetivo de manter e conduzir a Escola Maria Teófila, de acordo com o saber e as condições que lhes eram

possíveis no contexto da crise institucional que atravessou nos anos de 1980 e de emergência do povo brasileiro em suas lutas e negociações por reconhecimento.

Neste sentido, essas ações, parecem informar sobre certa sintonia com as demandas do cotidiano e uma nova forma de pensar e sentir o Brasil a partir de sua diversidade étnica e cultural, mesmo estando distanciada dos movimentos sociais organizados. Entre outras possibilidades de comunicação desses valores e ideais nessas ações, a musicalidade baiana promovida pela mídia dos novos tempos, pode ter desempenhado um papel importante nessas identificações.

O enfrentamento da crise institucional e existencial que se instalou na experiência das pessoas que convergiam para essa escola, traduziu-se como um currículo diferente. As referências de tradições culturais das comunidades rurais de Areal e Camucurso parecem construir um caminho alternativo em relação aos riscos sociais decorrentes da urbanização dessas localidades nos anos de 1980 e a pauperização e violência que passou a integrar o cotidiano dessas populações entre a condição de operários das indústrias e prestadores de serviços da Região metropolitana de Salvador, a agricultura familiar e o pequeno comércio da cidade.

Numa atitude de reação, criativa e expressiva, os alunos propondo as comemorações e sendo reforçados pela cumplicidade dos seus professores e professoras investiram nos valores e tradições da diáspora africana como um recurso da construção da escola desejada e possível nessa brecha da historicidade brasileira entre a valorização das diferenças e o *mito da democracia racial.*

A derrocada do prestígio dessas pessoas perante a opinião pública na cidade de Amélia Rodrigues, determinando uma espécie de seu isolamento – segregação velada de aparências, comportamentos e valores na Escola Maria Teófila – longe de fazê-las desistir da formação escolar (os alunos) ou da carreira profissional (os professores), determinou a luta.

A reversão desse quadro caótico tanto dessas comunidades quanto da escola surge da estética de suas atitudes, produções e saberes – condição do riso e movimento construídos como metáforas nas linguagens e formas dos enquadramentos fotográficos, e narrativas orais. A prática da comemoração como uma forma do *ensinar-e-aprender* no silêncio das ações e lugar propício às identificações de comunidades rurais inscritas nesse ambiente escolar tornaram-se, portanto, uma reivindicação simbólica da pluralidade cultural da escola.

Essas comemorações sendo novamente sugeridas como atividades pedagógicas a partir de 1986 – tanto pelas professoras que acompanharam os primeiros alunos da década de 1960, quanto por alguns desses antigos alunos que, retornando na condição de adultos para

complementar a sua formação nas séries finais do *Primeiro Grau*, estranharam a ausência nos eventos escolares – passaram a determinar os movimentos, dizeres e visibilidades dessa escola.

Conforme as narrações e depoimentos das entrevistas, esses antigos professores e alunos, não tiveram dificuldade em realizar essas construções comemorativas porque contaram com a adesão imediata dos mais novos – alunos das séries iniciais nos turnos da manhã e da tarde –, por outro lado, tiveram como determinante a atuação da professora Lúcia que se tornou a "peça central" das "comemorações do folclore".

A falta de recursos materiais para as ações pedagógicas como expressão da decadência institucional nem a carência social da maioria dos alunos puderam resistir aos apelos da festa e da alegria que dinamizou ações e participações entre esses sujeitos.

O trabalho cooperativo para atender as demandas da escola e promover uma boa imagem de seus alunos perante a opinião pública, resultando desse envolvimento com as práticas da capoeira, e da musicalidade afro-brasileira como forma de sublimação das dores e perdas da realidade cotidiana, conforme nos apóiam Matos (2003) e Gilroy (2002). Nos olhares das possibilidades à esperança e ao riso nas comunidades culturais e expressivas da diáspora africana.

Sem se reconhecer dentro dos rituais escolares[29] praticados na cidade de Amélia Rodrigues a partir dos anos finais da década de 1970 e, ao mesmo tempo, alijados dessa educação formal brasileira, essas pessoas, jovens e adultos carentes ou diferentes, oriundas das bordas dessa urbanidade, lugares negros da cidade, instituíram um novo calendário de comemorações e práticas que, ao mesmo tempo destituíram – pelo menos nessa vigência temporária apontada pelo estudo – as comemorações do santo padroeiro e o desfile cívico como se fazia até a década de 1970.

A fotografia, então, como suporte dessa linguagem não-verbal ou discurso velado que apela ao entendimento e ainda interage com a fala entrou nessa construção como possibilidade de memória e identificação dessas experiências referentes dos afro-brasileiros desse lugar.

No sentido da fala de Lúcia que afirma querer as imagens fotográficas para lembrar de tudo o que fez, surge a senha das intenções de memória acompanhada do questionamento da sua construção. O que teria feito Lúcia de memorável foi uma valorização dos seus alunos, ou

---

[29] Refiro-me ao rigor da disciplina militar inspirado no modelo norte-americano através dos acordos entre o nosso Ministério da Educação (MEC) e a USAID dos Estados Unidos como determinação do modelo escolar brasileiro, firmado na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971. Enfim, a frieza de uma prática tecnicista conforme vasta bibliografia sobre a questão nos estudos da História da Educação Brasileira.

seja, investido na promoção de seu modo de ser e pensar a realidade fazendo festas ou comemorações da vida.

De modo semelhante, José relatou sobre a sua intenção de construir “uma história sem palavras”, ou seja, o silêncio como componente dessas linguagens da diáspora africana, encontrou na fotografia uma forma de sua expressão nesse contexto.

Nos limites dessas negociações afro-brasileiros com a historicidade do Recôncavo baiano, as visibilidades promovidas pelas fotografias, podem negociar com o silêncio afirmativo desses afro-brasileiros e impor um discurso de sua valorização. Quando depõe, comentando a perplexidade das pessoas que, visitando os stands das feiras e oficinas realizadas pelos próprios alunos, Lúcia confidencia sua própria perplexidade diante da beleza dessas produções e afirma: “esse aluno não existe”!

Então a proposição dessa memória atende ao duplo objetivo de transmissão desses saberes e construção de referências das identidades desses atores sociais. A fotografia, vista ainda como lugar de uma história verdadeira, surge para esses professores que se lançaram nas construções de provas dessas realizações.

Ao mesmo tempo realizar comemorações e “tirar” fotografias tem o sentido de construir narrativas dessas experiências que se reconstroem na trama da temporalidade humana dessas populações invisíveis e silenciosas que desejam voz e vez no Brasil. Isto impõe aos profissionais da educação formal que atuam nela, a sensibilidade na escuta e no olhar das textualidades e narrações que, extrapolando os limites do texto, inscrevem a diversidade humana como desafio da formação das pessoas.

Observamos, ainda, que a nomeação desses eventos como folclore inscreve um novo sentido. Ao contrário das representações da cultura popular como algo de menor importância e da sua menção comemorativa, esses eventos realizaram uma integração entre as comunidades e a escola no sentido de trazer para dentro dos muros da instituição de ensino.

As festas do folclore – comemorações fundadas na tradição afro-brasileira na localidade – mais que meras apresentações das tradições populares ou onde se incluem os afro-brasileiros, foram momentos de integrar parentes e amigos dos alunos e apreciar a sua arte e saber manifestos nos toques do pandeiro e do tambor, nas caracterizações do boi de madeira ou no girar das saias rodadas de baianas. Além do papel e a tinta e a abstração que dá forma à escola, esses eventos lhes emprestaram as formas e vibrações; os sentimentos e corpos surgidos dos cantos, danças e cores, algo que justifica a afirmação de Lírio: “eles se reencontraram!”.

Vistas inicialmente como folclore essas práticas tornaram-se monumentos da (re)cosntrução da escola em suas bases curriculares e pedagógicas e substituindo os desfiles cívicos pelo cortejo, projetaram-se numa visibilidade da cidade, como retomada de uma historicidade que reabilitou os tempos as festas populares dos tempos da Lapa.

Os professores e professoras da Escola Maria Teófila quiseram mostrar nesses eventos, seus alunos como protagonistas de saberes outros, embora desejassem a sua inclusão alfabética como ferramenta da cidadania, mas, que isto não viesse a ocorrer com prejuízos da "cultura da terra". Não somente os alunos dessa construção, mas, também os professores, quiseram mostrar essa cultura, como afirmaram os depoimentos.

A diferença tão próxima e presente em minha experiência como professor, tornando-se estranhamento e produzindo-se como problema científico, desafiou-me na sensibilidade da escuta e do olhar dessas crenças, atitudes e expressões humanas nessa dimensão velada da prática escolar, ou seja, as relações étnico-culturais.

Aquilo que o olhar universalista da cidade classificou como reprovável e perigoso no sistema escolar e que, portanto, segregou nessa escola, tornou-se, nessas referências, monumentos de força e beleza – símbolo da diferença afro-brasileira e seu valor no contexto da educação pública.

Compreendendo que uma educação de qualidade é sempre significativa, podemos apontar a viabilidade desses eventos comemorativos nos enfrentamentos escolares da violência, de acordo com o seu forte apelo ao companheirismo e a experiência estética e espiritual que suscitam. Desempenhar cada função ou realizar cada papel nesses eventos tem a exigência do autocontrole, da reflexão e da participação ativa e positiva das interações. O "folclore era o tema mais fotografado" porque isto era o que se "queria mostrar" da Escola Maria Teófila.

Demonstrar essas experiências na relação cultural do contexto escolar como "contar uma história sem palavras" (José) além de ser pretendido como um marco histórico dessa comunidade de alunos e professores constituiu-se como proposta escolar em meio às demandas políticas e culturais desta cidade do Recôncavo baiano.

Diante das vicissitudes da existência e na condição de carentes, perigosos ou incompetentes, a ironia dessas práticas, tão contundentes, atesta o equívoco da opinião pública da cidade.

Neste estudo pudemos, portanto, verificar que a expressividade da cultura afro-brasileira pode trazer importantes contribuições à escola e viabilizar a promoção da igualdade social em seus apelos de sensibilidade estética e senso de coletividade, participação e

transcendência como pode ser observado nas performances da capoeira, nas rodas de cantadores e manejadores do corpo em movimentos. O mesmo pode-se dizer em relação a outras formas de expressão dessa força e positividade perante a vida que os afro-brasileiros trazem em sua construção como pessoas.

Se na emergência dessas demandas e pioneirismo das propostas de multiplicação dos olhares e vozes da sociedade pode fazer surgir experiências singulares e tão significativamente simples como este caso que se apresenta aqui, muito mais se pode fazer agora, quando avançam os estudos e olhares da contemporaneidade em seus deslocamentos e relatividades entre as quais, o reconhecimento do valor e dignidade dos afro-brasileiros como participantes ativos e singulares da construção deste país.

As vozes de Areal e Camucurso que surgem dessas narrativas nos ensinam os procedimentos das batalhas simbólicas e estratégias de conquistas no campo social através das constantes reconstruções culturais que permite ao afro-descendentes, em todas as partes do mundo em que está inserido, sobreviver com fé, esperança e alegria.

Como um marco histórico na cidade, silenciosa e irônica, as práticas culturais desses alunos e professores na Escola Maria Teófila, operaram uma abertura para a diversidade cultural, constituiu-se como abrigo da diferença excluída do cotidiano escolar como desvio.

A acolhida dessas práticas e sua construção como um currículo oficial desperta expectativas para o raciocínio das possibilidades que algumas escolas sob estas mesmas condições estejam se constituindo como um *quilombo educacional*[30], ou seja, a metáfora da resistência e acolhida dos afro-brasileiros.

Embora pareça que os estudantes mais carentes ou em situações de risco social – entre os quais é mais recorrente encontrar os *escuros* e *moreninhos*, principalmente oriundos das zonas rural e periférica das cidades, – *não querem nada*, é bem provável que não seja essa a realidade de seus posicionamentos. Há, portanto, nesses detalhes campo para se pensar as resistências e possibilidades como desafios sempre constantes da prática educativa.

Já que, em suas múltiplas dimensões existe na escola a possibilidade da convivência, esse pode muito bem ser um fator decisivo da sua função social na contemporaneidade construindo possibilidades do ser e conviver como fomento da sua missão de ensinar a fazer e aprender.

---

[30] De modo semelhante à noção de Quilombos Urbanos levantada por Glória Moura, um quilombo educacional seria essa possibilidade de encontro da negritude como única possibilidade de sua existência no campo da educação brasileira em sua discriminação e negatividade. A noção pode ajudar a traduzir a apropriação estratégica de determinadas escola por comunidades negras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Stela Borges de. **Negativos em vidro: coleção de imagens do colégio Antonio Vieira**, 1920 – 1930. Salvador: EDUFBA, 2002.

AZEVEDO, Omar Barbosa e MACEDO, Roberto Sidnei. **Hermes Revisitado. Interpretando com-textos na etnopesquisa crítica educacional**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, ano 9, n, 13, jan./jun. 2000. p 163-173.

AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social e classes sociais e grupos de prestígio**. Salvador: Edufba; Egba, 1996.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1984.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica** In: Walter Benjamin Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____ . **Doutrina das Semelhanças**. In: Walter Benjamin Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____ . **O Narrador**. In: Walter Benjamin Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____ . **Pequena História da Fotografia**. In: Walter Benjamin Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BITTENCOURT, Luciana Aguiar. **Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica**. In: FELDMAN-BIANCO, Bela e LEITE, Miriam. L. Moreira. (org.) Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papirus, 1998.

BOSI, Alfredo. **Fenomenologia do Olhar**. In: O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T.A Edito, 1979.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria Especial de políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRESCIANE, Stella e NAXARA, Márcia (org). **História e ressentimento.** Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

BURKE, Peter, **O que é História Cultural?** Trad: PAULA, Sergio Góes de. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

CARNEIRO, Nadia Virginia Barbosa. **(In)visíveis travessias na cidade: anotações de uma passagem.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003. 127 p. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica – PUC/SP. PUC. 2003.

CAVLLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciênicas Humanas e Sociais**. São Paulo. Cortez. 2001.

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

COUCEIRO, Sylvia. **Os desafios da história cultural**. In: BURITY, Joanildo A. (org.) Cultura e Identidade: perspectives interdisciplinares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

D' ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DESCARTES, René. **O discurso do método**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1981.

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

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente, identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FREIRE. Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Ed. 39. São Paulo. Cortez. 2000.

FOUREZ, Gerard. **A construção das ciências**. São Paulo Unesp, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan. 1989.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. São Paulo. Editora 34. 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos)**. Tempo Social, São Paulo, v. 13, n. 2, p 121-142, nov. 2001.

HALL, Stuart. Trad.: Tadeu Tomaz Silva e Guacira Lopes Louro. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 4ª edição. Rio de Janeiro. DP&ª 2000.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

_____. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas. UNICAMP. 1992.

LISSOVSKY, Maurício. Sob o **Signo do "Clic": Fotografia e História Em Walter Benjamin.** In: FELDMAN-BIANCO, Bela e LEITE, Miriam. L. Moreira. (org.) Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papirus, 1998.

LEITE, Miriam. L. Moreira. **Texto visual e texto verbal**. In: FELDMAN-BIANCO, Bela e LEITE, Miriam. L. Moreira. (org.) Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papirus, 1998.

LYOTARD, Jean-Francois. **A condição pós-moderna**. Trad. BARBOSA, Ricardo Corrêa. 7ª edição. Rio de Janeiro. José Olímpio. 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica e Multirreferencialidade nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador. EDUFBA. 2000.

MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular: introdução à fotografia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MATTOS, Wilson Roberto de. **Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.12, n 19, jan./jun. 2003. p. 229-234.

_____. **Escravos astutos – liberdades possíveis: reivindicações de direitos, solidariedades e arranjos de resistência em Salvador (1871 – 1888)**. In SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Petonilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.) De Preto a Afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Paulo: EdUFSCar, 2003. p. 25 – 50.

MAUAD, Ana Maria. **Fragmentos de memória: oralidade e visualidade na construção das trajetórias familiares**. In: Projeto História, São Paulo, n. 22, jun. 2001. p. 157 – 169.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

OLSZEWSKI FILHA, Sofia. **A Fotografia e o negro na cidade do Salvador, 1840 – 1914**. Salvador: EGBA / Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1989.

POLLAK, Michael. Memória**, enquadramento, silêncio**. In Estudos Históricos. São Paulo, vol. (2) 05 – 15 de março de 1989.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. **Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual**. In: FELDMAN-BIANCO, Bela e LEITE, Miriam. L. Moreira. (org.) Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papirus, 1998.

SAMAIN, Etienne (org). **O fotográfico**. 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec/ Editora Senac São Paulo, 2005.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550 – 1845**. Trad. MOTTA, Laura Teixeira. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SHWARCS, Lília Moritz. **O espetáculo das Raças, cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

VATTIMO, Giane. **A sociedade Transparente**. Trad.: SHOOJA, Hossein e SANTOS, Isabel. Lisboa. Relógios D'água. 1992.

VELHO, Gilberto. **Memória, identidade e projeto. Uma visão antropológica**. Revista TB, (95), 119/126, out-dez, 1998.

ANEXOS

A - Perfil dos entrevistados segundo pseudônimos:

1 - Rosa – 58 anos, formação básica ampliada com estudos adicionais. Cor parda clara e cabelos lisos. Identifica-se como negra e atuou como vice-diretora da escola entre 1978 e 2002. Atualmente orienta a disciplina de Artes em turmas diversas.

2 - Angélica – 54 anos, formação básica ampliada com estudos adicionais (não concluiu o curso de licenciatura em letras) cor parda escura e cabelos meio crespos. Atua nas disciplinas Religião e Artes, enquanto aguarda deferimento de aposentadoria.

3 - Violeta – 52 anos, cor parda escura, cabelos crespos alisados. Formação básica ampliada em estudos adicionais; iniciou estudos de licenciatura, mas, não concluiu. Atua nas disciplinas História e Geografia enquanto aguarda deferimento de aposentadoria.

4 - Acássia – 53 anos, parda de pele clara e cabelos lisos. Formação básica e estudos adicionais. Atua na disciplina Ciências enquanto aguarda deferimento de aposentadoria.

5 - Margarida – 61 anos, cor branca, cabelos lisos. Formação básica com estudos adicionais. Atuou como diretora da escola, e trabalhou exclusivamente com os alunos do Ensino Fundamental, orientando disciplinas diversas. Já se encontra aposentada.

6- Lírio – 56 anos, cor parda em tom claro e cabelos meio crespos. Licenciado em letras vernáculas e história; pós-graduado em educação e literatura. Atuou por muitos anos em diversas escolas no sul do Estado da Bahia e retornando para o município em 1990, assumiu funções de Coordenador e posteriormente Secretário da Educação do município. Sua atuação na escola nesta nova fase da carreira iniciou-se em 1994. Atualmente está aposentado.