

*A História contada por imagens: as escolas normais do início do século XX e o uso de fotografias para a historiografia contemporânea\**

ANA HELOISA MOLINA\*\*

Universidade Estadual de Londrina

**Resumo:** Esse texto pretende apontar as possibilidades de pesquisa no campo da história e da educação, refletindo sobre a conformação de espaços físicos da escola, dentre os diversos vetores possíveis de investigação, a partir da fonte fotográfica. Refletiremos acerca da imagem, o universo visual e ao uso de imagens em pesquisas no campo da história da educação e sobre o conceito de fotografia, os impactos oferecidos pelos dispositivos digitais e as ferramentas teóricas e metodológicas adequadas ao seu manuseio. Alguns percursos de leituras serão assinalados na perspectiva de explorar algumas questões e, ao mesmo tempo, verificar os limites dessa fonte.

**Palavras-chave:** Fotografia; Pesquisa; Historiografia.

**Abstract:** This text aims to present the possibilities of research of photo source in the field of history and education reflecting on the infrastructural conformation of the school. We will reflect on the image, and the use of visual images in research in the field of history of education and the concept of photography universes, the impacts offered by digital devices and the appropriate handling theoretical and methodological tools. Some readings

---

\* Recebido em 12 de março de 2015 e aprovado para publicação em 15 de abril de 2015.

\*\* Doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (2004). Atualmente é professor associado da Universidade Estadual de Londrina. Atua na pós graduação lato sensu (Especialização em História Social e Ensino de História) e *stricto sensu* (Mestrado em História Social, linha História e Ensino) desta instituição. E-mail: [anaheloisamolina@yahoo.com.br](mailto:anaheloisamolina@yahoo.com.br).

will be marked in the perspective to explore some issues and. at the same time, check the limits of that source of research.

**Keywords:** Photography; Research; Historiography.

A sociedade contemporânea, imersa em ondas de projeções visuais de maior ou menor intensidade, magnitude e diversos suportes de exibição é, em muito, tributária da experiência fotográfica no e do século XX, que definirá um novo regime escópico de ver e representar pessoas, paisagens e objetos.

Se a imagem é testemunha de um acontecimento, experiência ou fato, suas decodificações e interpretações são possíveis de serem tateadas a partir de um investimento de sentido. Temos então a fotografia tomada como pista, indício ou documento para se recontar uma história ou como texto e monumento para apresentar um passado ou memória, habilitando-nos assim, a conhecer aspectos e situações passadas (MAUAD, 2011).

A fotografia, como o resultado de um saber-fazer, de uma técnica desenvolvida em dado recorte temporal, permite registros permeados de indagações investigativas. Este texto pretende apontar possibilidades de pesquisa no campo da história e da educação, refletindo sobre a conformação de espaços físicos da escola, dentre os diversos vetores possíveis de investigação, a partir da fonte fotográfica. Alguns percursos de leituras serão assinalados a partir de 03 fotografias na perspectiva de explorar algumas questões e, ao mesmo tempo, verificar os limites dessa fonte.

Dividimos a explanação em três fases: em um primeiro momento, consideraremos aspectos relacionados à imagem, ao universo visual e ao uso de imagens em pesquisas no campo da história da educação; a seguir, refletiremos sobre o conceito de fotografia, dos impactos oferecidos pelos dispositivos digitais e das ferramentas teóricas e metodológicas adequadas ao seu manuseio; por fim, selecionamos três fotografias para indagar acerca de elementos presentes e diversos em sua materialidade, mas importantes para a construção de um fazer e saber educativo, registrado em seus elementos de

cultura material, qual seja, a organização do espaço escolar e a arquitetura dos edifícios escolares.

Pensar a história a partir de imagens consiste num desafio aos historiadores interessados no diálogo com os mais diversos campos, embora não seja inédito na oficina historiográfica. Ao menos desde a ação e estudo dos antiquários, as imagens e, mais amplamente, a visualidade, integravam a pesquisa e a narrativa histórica.

As imagens encontram maior campo de estudo com a ampliação da noção de documento, iniciada com os pesquisadores dos *Annales*, e pelos novos rumos propostos pela História Cultural, que abre caminhos para um intercâmbio maior com os saberes/fazeres de outras áreas de conhecimento.

Atualmente as imagens tornam-se centrais em pesquisas na condição de peças principais, ora como documentos privilegiados, sendo objeto de investigação (orientando um novo *corpus* documental que ultrapassa as imagens), como artefatos que geram outros conhecimentos e ações ou como uma nova perspectiva relacional, ou seja, “[...] o papel assumido pelas imagens tem revelado distintas possibilidades de abordagem e de tratamento do material visual nos domínios da História” (MAUAD, 2011, p. 109).

Pelo fato de a imagem nem sempre ser imediatamente compreendida, os exercícios de escrita e de proposição oral complementam o processo de entendimento, não restringindo a percepção visual somente à organização intuitiva, necessitando de indagações, formulações de hipóteses, aproximações conceituais individuais.

[...] Sem comentários, uma imagem não significa rigorosamente nada, e podemos imaginar qualquer coisa, dependendo da nossa fantasia, quando a vemos. [...] A imagem pode impressionar, interessar, comover, apaixonar, mas a imagem nunca informa. O que informa é a palavra (SORLIN, 1994, p. 5).

A necessidade de falas, de empreender narrativas, de promover intertextualidades, de traçar sentidos para uma fonte frágil como a imagem é reafirmada por Burke (2004), ao enfatizar que as pistas nela encontradas

possuem uma linguagem e mensagem próprias, tendo os historiadores o empenho de traçar e cruzar as evidências para utilizá-las de modo seguro.

É desnecessário dizer que o uso do testemunho de imagens levanta muitos problemas incômodos. Imagens são testemunhas mudas e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho. Elas podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria, mas, historiadores não raramente ignoram essa mensagem a fim de ler as pinturas nas “entrelinhas” e aprender algo que os artistas desconheciam estar ensinando. Há perigos evidentes nesse procedimento. Para utilizar a evidência das imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente de suas fragilidades (BURKE, 2004, p. 18).

A polissemia da mensagem visual envolve ramificações de associações, uma multiplicidade de símbolos, interpretações e possui como variável um repertório cultural individual, construído em meio às relações sociais e históricas, implicando, também pela ótica do leitor, a seleção de significados: escolhendo alguns, excluindo outros no amplo leque disponível da interação imagem-leitor.

Uma imagem é carregada de significados, mesmo que não se saiba formulá-los adequadamente em termos discursivos ou conceituais.

[...] em torno de cada imagem escondem-se outras, forma-se um campo de analogias, simetrias e contraposições. Na organização desse material, que não é apenas visivo, mas, igualmente conceitual, chega o momento em que intervém minha intenção de ordenar e dar um sentido ao desenrolar da História – ou antes, o que faço é procurar estabelecer os significados que podem ser compatíveis ou não com o desígnio geral que gostaria de dar à História (CALVINO, 1990, p. 104-5).

Dessa forma, o desígnio de minha narrativa, sua descrição ou interpretação, desenha as possibilidades de leituras, de apreensões e de

sentidos frente a uma imagem. Nesse aspecto, podemos estabelecer mecanismos de captura de situações, ações ou determinações sociais, econômicas, políticas e culturais em um dado contexto a partir de fontes visuais nem sempre explícitas em fontes escritas. Tal afirmativa não pressupõe um valor maior ou menor para as fontes, sejam elas escritas, visuais ou orais, ou uma hierarquia de valências, mas estabelece possibilidades de diálogo, utilizando-as, se possível, em conjunto.

Para o historiador, deparar-se com imagens em meio aos documentos escolhidos para a elaboração de sua narrativa é acontecimento muitas vezes carregado de medos e desconfiças, seguido de abandono das imagens ou então da opção por utilizá-las de maneira meramente ilustrativa, em capas, folhas de rosto, entradas de capítulos, abertura de apresentações e explanações de conteúdos. Ao fazer tais escolhas, o historiador perde a oportunidade de sondar novos olhares, de penetrar em universos outros, anteriormente não explorados. Qualquer objeto de estudo, qualquer temporalidade, qualquer problemática e qualquer período são passíveis de abordagens por meio das imagens, desde que elas estejam presentes entre os documentos encontrados e/ou escolhidos, desde que integrem o corpus documental recortado pelo historiador (LEHMKUHL, 2010, p. 55).

Feitas tais prevenções, passemos a verificar a trajetória e o uso das imagens como evidências na História da Educação.

### **As imagens como fontes na História da Educação**

As imagens foram muito recentemente incorporadas às fontes de investigação no campo da História da Educação em consonância com a inclusão de outros referenciais teóricos e metodológicos a partir das últimas décadas do século XX.

Nos anos de 1990, segundo Castanho (2006), a História da Educação sofreu uma reação à história teleológica e normativa que se impunha anteriormente. Essa reação ocorreu por duas vias: uma tendia a atentar para a realidade externa que condicionava a realidade escolar e a explicava; a outra tendia a analisar o que se apreendia por uma cultura escolar, com seus traços e exigências e com sua própria lógica interna.

A constituição de um campo de investigação a partir da circunscrição de um conceito de cultura escolar tomou corpo com as reflexões de Chervel, Julia e Forquim na década de 1990. Não desconsiderando as contribuições e análises desses autores, interessa-nos aqui um conceito indicado por Viñao Frago no recontexto das fontes para o estudo da História da Educação. Para esse autor, cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Em sua interpretação, engloba tudo o que acontece no interior da escola.

Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen. Dentre ellos elijo dos a lo que he dedicado alguna atención en los últimos años: el espacio y el tiempo escolares. Otros no menos importantes, como las prácticas discursivas y lingüísticas o las tecnologías y modos de comunicación empleados, son ahora dejados a un lado (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69 *apud* FARIA FILHO *et. al.*, 2004, p. 147).

Além de abarcar as mais diversas dimensões do cotidiano da escola e de se desfolhar sobre a sociedade, a cultura escolar, para o autor, variava também de acordo com a instituição investigada. Nesse sentido, o autor elege a acepção “culturas escolares”. À ampliação horizontal do conceito, Viñao

Frago acrescenta uma ampliação vertical. Haveria, assim, tantas culturas escolares quantas instituições de ensino.

Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares. [...] No hay dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33).

Antônio Nóvoa, também na década de 1990, inclina-se a discutir a questão da cultura escolar em quatro blocos: os atores; os discursos e as linguagens; as instituições e sistemas educativos e, enfim, as práticas educativas.

Os discursos e linguagens utilizadas em vários suportes e dinâmicas atentam para, entre outros elementos, a materialidade do equipamento didático empregado por professores e o registro diverso, em documentos oficiais ou não, que estão dispostos em arquivos escolares ou acervos e centros de memória públicos.

Uma das questões mais críticas a respeito da história da educação, ao pensar os aspectos da cultura escolar, são as fontes:

[...] salvo quanto aos atos institucionais formais e os do sistema educativo, os demais raramente se reduzem a termo escrito. Daí a busca por fontes alternativas, que incluem a iconografia, a oralidade e plantas arquitetônicas. Mesmo entre as fontes escritas, muitas aparecem como ar de “alternativas” para os profissionais da área, como os cadernos de exercícios escolares, os diários de classe e outros do tipo (CASTANHO, 2006, p. 157).

As imagens são exploradas como fontes de pesquisa na área educacional em um campo ainda em construção e aberto a novas indagações. Com a expectativa da brevidade, podemos citar Gustavo Fischman (2004, p. 110-1), que indica o campo da pesquisa educacional norte-americana, durante a década de 1990-2000, e a emergência de vários trabalhos relacionados à cultura visual e à educação, citando os seguintes autores: Eric Margolis (2000), que explorou o uso de fotografias na pesquisa educacional; Ian Grosvenor e outros (2000), que refletiram sobre o uso da evidência fotográfica em pesquisa histórica; Robert Coles e Nicholas Nixon (1998), que pesquisaram a análise textual e fotográfica conjunta da vida escolar; Diamond e Mullen (1999), que investigaram as possibilidades da pesquisa baseada nas artes; Sandra Weber e Cláudia Mitchell (1995, 1998), que analisaram os desenhos de professores e alunos em relação às influências da cultura popular nas identidades dos professores.

Nesse sentido, Burke (2004, p. 232) nos auxilia a dialogar com tais pesquisas empreendidas no campo da investigação da História da Educação, realocando as relações entre imagem/sociedade/testemunho.

[...] as imagens não são nem um reflexo da realidade social nem um sistema de signos sem relação com a realidade social, mas, ocupam uma variedade de posições entre estes extremos. Elas são testemunhas dos estereótipos, mas também das mudanças graduais, pelas quais indivíduos ou grupos vêm o mundo social, incluindo o mundo de sua imaginação.

Para esses pesquisadores, incorporar temas e suportes da cultura visual ao campo da pesquisa educacional contribui para o uso de outras ferramentas de análise que extrapolam a antiga restrição de meras ilustrações ao texto, implicando, conforme Fischman, analisar aspectos tanto dos significados das imagens, como de sua produção e propagação enquanto elementos de jogos de poder.



[...] Fontes visuais de informação (filmes, cartuns, desenhos, quadros, outdoors e fotografias) tanto quanto outras formas de representação não-tradicionais (Eisner,1997;1999), devem ser utilizadas para desenvolver nosso conhecimento sobre temas antigos e recentes na pesquisa educacional. Essas fontes têm o potencial para tornar nosso trabalho não apenas mais abrangente e claro, como também mais relevante politicamente, porque as imagens tanto transmitem informações na batalha constante sobre o significado quanto mediam relações de poder (FISCHMAN, 2004, p. 121).

Incorporar, porém, a cultura visual à pesquisa educacional não é uma tarefa fácil, pois implica problemas epistemológicos e metodológicos. Nesse sentido, longe de ser um receituário sobre como utilizar tais imagens, apontaremos as possibilidades de investigação do campo educacional a partir da fotografia.

Vejamos, porém, algumas considerações acerca da fotografia, enquanto construção histórica de uma evidência, de um registro no interior de uma teia de significados, cujo referencial nos possibilita a inteligibilidade do social.

### **Fotografia como objeto de conhecimento histórico**

A fotografia como matéria do conhecimento histórico propõe um novo tipo de ver e dar a ver diversos olhares do e sobre o mundo moderno.

Desde os primórdios de seu surgimento, no início do século XIX,<sup>1</sup> as fotografias funcionam como mediadoras de um universo sócio cultural no

---

<sup>1</sup> Aqui estamos considerando as experiências de Niépce, em 1826, que capta a primeira imagem sobre a câmera escura; Hercule Florence (1804-1879), que desenvolve no Brasil pesquisas sobre a reprodução de imagens mediante processos químicos denominada de *photografie*; William Talbot (1800-1877), criador da técnica conhecida como calótipo, que proporciona a possibilidade de reprodução de múltiplas cópias em papel ou em vidro e Louis Daguerre (1787-1851), quando suas pesquisas (1837/38) levam-no a descobrir que uma fina

qual transitam elementos de referência que, em inúmeros momentos históricos, foram denominados de “verdade” ou “realidade”.

[...] um contraste entre narrativa subjetiva e fotografia “objetiva” ou “documental”. Essa visão é, ou ao menos costumava ser, bastante aceita. A idéia de objetividade, apresentada pelos primeiros fotógrafos, era sustentada pelo argumento de que os próprios objetos deixam vestígios na chapa fotográfica quando ela é exposta à luz, de tal forma que a imagem resultante não é o trabalho de mãos humanas, mas sim do “lápiz da natureza” (BURKE, 2004, p. 26).

Tal concepção, aceita por muitos durante um bom tempo, nos incita a refletir sobre os discursos inscritos nesse suporte e os vestígios de registro do real vistos nesse tipo de documento. Rouille (2009) nos auxilia a considerar a faceta dita “verdadeira” da fotografia, mesmo aquelas consideradas como documentais:

Ora, a fotografia, mesmo a documental, não representa automaticamente o real; e não toma o lugar de algo externo. Como o discurso e as outras imagens, o dogma de “ser rastro” mascara o que a fotografia, com seus próprios meios, faz ser: construída do início ao fim, ela fabrica e produz os mundos. Enquanto o rastro vai da coisa (preexistente) à imagem, o importante é explorar como a imagem produz o real (ROUILLE, 2009, p. 18).

Outro aspecto denotado à fotografia seria sua capacidade de funcionar como “espelho” da realidade. Essa denotação está fortemente enraizada nas crenças da fotografia como verdade e conseqüente reflexo da

---

camada de prata polida, aplicada sobre uma placa de cobre e sensibilizada em vapor de iodo, produzia uma imagem de alta precisão, embora em apenas uma cópia. O ano de 1839 é aceito como o momento da divulgação da fotografia, quando a Academia de Ciências e Belas Artes de Paris ratifica a confiabilidade e a precisão da reprodução de imagens por método automático.

ação, sujeito ou paisagem registrada. Sobre essa abordagem, mais uma vez Rouille nos orienta indagações pertinentes:

[...] O espelho é um objeto paradoxal: capaz de receber e fazer voltar as aparências, porém, impotente para retê-las, para captá-las. É a essa espécie de fraqueza secular que o daguerreótipo, cujos reflexos prateados lembram os do espelho, vem – milagrosamente – responder (ROUILLE, 2009, p. 36).

As fotografias integram muito mais um sistema de significação que não pode ser reduzido ao nível das crenças formais e conscientes, mas pertencem também à ordem do simbólico e da linguagem metafórica, pois, em vez de representar, capta “[...] forças, movimentos, intensidades, densidades, visíveis ou não; e não para representar *o* real, porém para produzir e reproduzir *o que é passível de ser visível (não o visível)”* (ROUILLE, 2009, p. 36, grifos do autor).

Compreender as particularidades da natureza da linguagem fotográfica significa eleger ferramentas teóricas próprias com um sistema de símbolos, metáforas e estilos cognitivos que dialogam com o momento histórico de seu contexto. Tal contexto é portador de um olhar criado, desenvolvido, moldado ao seu tempo e espaço, onde o fotográfico é um estado do olhar e um ato, lugar que promove uma negociação silenciosa da imagem como um produto dado para ser visto (construção do autor) quanto para a leitura do espectador (desconstrução) (SAMAIN, 2005).

A capacidade de documentação da fotografia passa, portanto, a ser percebida também na maneira como o fotógrafo traduz na imagem, na organização dos seus elementos constituintes, um modo de (re)criar a realidade. Com isso, concebe-se à fotografia um senso de assinatura; recolocando como expressão de uma intenção configuradora aspectos anteriormente tratados somente como mecânicos ou causais (como o plano, o enquadramento e a luz) (SANTOS, s/d., p. 13).

Partimos do pressuposto de que as fotografias, enquanto documentos, nos auxiliam a tomar contato com a cultura de um determinado tempo e lugar e nos instigam a indagar como e por que a memória coletiva organiza visualmente grupos sociais de uma mesma sociedade; como e por que esse imaginário social, criado pela circulação de imagens, reforça certas visões de mundo em outros circuitos.

Com uma vasta bibliografia sobre o nascimento da fotografia,<sup>2</sup> nesse momento, vamos considerá-la muito mais como meio que propicia maneiras de ver e de pensar o mundo, de refletir sobre o tempo, a história, a arte e os homens.

Não podemos deixar de mencionar as referências teóricas e filosóficas que ora situam a fotografia no contexto da cultura (SONTAG, 2004), das ideologias (Barthes, 1984) ou dos mitos e valores (Benjamin, 1987); ora apontam os contextos históricos, econômicos e sociais em que a fotografia se desenvolve, como nos estudos realizados por Freund (1993), e outras vezes situam-na do ponto de vista filosófico, como as reflexões proporcionadas por Flusser (2002).

No início do século XX, a fotografia faz parte da vida das pessoas e elas registram viagens, cotidiano, rituais de passagem, comemorações ou outros momentos considerados marcantes. Como elemento presente nos meios de comunicação, exacerba as exigências dos leitores quanto à qualidade e à expressão das mensagens, em seu interior, inseridas em meio a outros textos escritos.

Na virada para o século XXI, a cultura fotográfica intensifica o alargamento da visão e difunde valores, sentidos identitários, elementos estéticos e comportamentos éticos (ou reconfigurados como tal) em uma crescente viragem tecnológica, cujas dimensões e consequências não foram ainda completamente analisadas.

---

<sup>2</sup> Entre eles: FABRIS, Annateresa (Org.). Usos e funções da fotografia no século XIX. São Paulo: Edusp, 1991; CARVALHO, Vânia e outros. Fotografia e história: ensaio bibliográfico. Anais do Museu Paulista. Nova série, v. 2, jan./dez 1994; KOSSOY, Boris. Origens e expansão da fotografia no Brasil. Rio de Janeiro: Funarte, 1980; TURAZZI, Maria Inez. Poses e Trejeitos. Rio de Janeiro: Funarte/Rocco, 1995.

A experiência fotográfica, na virada do século XX para o XXI associa-se a uma nova economia visual que se mundializa. Um novo conceito de comunidade foi elaborado pelas novas formas de produção, circulação, consumo e agenciamento (incluindo as formas de arquivamento e disponibilização) das imagens visuais. O mundo se torna, parafraseando Benedict Anderson (1991), uma comunidade imaginada que pode ser flagrada por uma diversidade de imagens, produzidas em contextos e por práticas diferenciadas. A experiência fotográfica se transforma com o advento das tecnologias digitais, mas não perde a sua dimensão de potencializar memórias, essas cada vez também mais complexas (MAUAD, 2010, p. 146-7).

O advento da fotografia eletrônica, dos dispositivos de processamento digital, da imagem e da modelação direta sem auxílio da câmera vem trazendo impactos profundos para a produção e recepção das imagens fotográficas – de tal modo que, muitas vezes, chega-se a questionar até que ponto elas são especificamente fotográficas, uma vez que podem se desprender completamente do nível da referencialidade (MACHADO, 2005, *apud* SANTOS, s/d).

A fotografia digital proporciona novas formas expressivas, inclusive instigando alguns fotógrafos a inovações estéticas, pois ela retira ou supera algumas limitações existentes na fotografia fotoquímica, produzindo outros efeitos visuais e compondo outros modos de ver e de registrar.

Por outro lado, os acervos digitais de fotografias (analógicas digitalizadas ou de origem digital), dispostos na rede mundial de computadores em blogs de fotógrafos, museus virtuais, arquivos nacionais<sup>3</sup>,

---

<sup>3</sup> Um exemplo seria o Arquivo Nacional Norte Americano que possui mais de 6.000 imagens digitalizadas de cenas de campos de batalha, cidades e pessoas atingidas pela Guerra da Secessão (1861-1865) registradas por Mathew Brady (1822-1896). Ver o site: <<http://www.archives.gov/education/lessons/brady-photos/>>, enquanto a Biblioteca do Congresso, também nos Estados Unidos, possui 1.000 fotografias disponíveis na rede

fundos ou instituições de pesquisa, proporcionam acesso e informações preciosas a pesquisadores e professores interessados na pesquisa e ensino, tendo fotografias como *corpus* documental ou fonte escolar em sala de aula.

Acerca da fotografia digital, comenta-se em específico a sua capacidade de manipulação. Apesar de a fotografia ter sido desde sempre submetida a manipulações de todos os tipos (tão antigas quanto a própria técnica fotográfica), foi a partir da conjunção com as tecnologias digitais que as discussões acerca do seu potencial em falsear a realidade ganharam força. A facilidade em retirar e adicionar elementos, modificar aspectos ou integrar fragmentos distintos numa única imagem chamou atenção para os perigos dos novos procedimentos de montagem; então acusados de desviar a fotografia do que parecia ser sua vocação primordial, isto é, da documentação objetiva da realidade. Assim, em paralelo ao advento de tais recursos, instaurou-se também certa repulsa à sua utilização. Se a fotografia tinha como uma de suas mais distintivas características o fato de ser percebida como realidade capturada, em função da natureza mecânica do seu registro, o emprego de quaisquer processos que a desvie disso passou a ser tomado como maléfico, como se quisesse fazer passar por real e verdadeiro algo que não o é. Para continuar crível, a fotografia deveria manter-se, portanto, imaculada do contato com essas ferramentas (SANTOS, s/d, p. 14)

A credibilidade de uma imagem fotográfica está permeada pela sua relação com o exposto, com o que é tomado como real e pela tecnologia utilizada. Se tomarmos o atributo “não real” pelo autor e pelo equipamento utilizado no registro da imagem somente a partir das ferramentas digitais, estaríamos perdendo de vista as intervenções realizadas pelos fotógrafos desde o surgimento da fotografia.

No século XIX, os fotógrafos valorizavam seus produtos por meios manuais ou por artifícios mecânicos ou fotoquímicos, pela coloração manual ou pelo retoque, utilizando a colagem ou a fotomontagem com o intuito de realçar esteticamente, valorizar uma ação ou personagem, chamar a atenção para uma determinada cena, tendo em vista suas reputações de fotógrafo-artista ou atendendo aos pedidos de seus clientes.

Ainda hoje, em vários rincões do país, temos o retrato pintado, cuja manufatura e guarda de fotografias pintadas a mão são recorrentes para restaurar velhos e rasgados retratos fotográficos, para corrigir sombras e detalhes indesejados, falhas no suporte ou suavizar contrastes entre sombra e luz de relíquias familiares.

Desde os primórdios da fotografia foram desenvolvidas diversas técnicas de pintura sobre daguerrótipos, ambrótipos ou outros processos antigos e atuais de reprodução de imagem, utilizando-se os mais diversos pigmentos, corantes e tintas (à base de água ou óleo), bem como os mais diversos instrumentos, como pincéis, esfumadores, algodão, dedos, sprays, aerógrafo, máscaras... O uso dessa variedade de materiais resultou em tipos distintos de retratos fotográficos, com tons difusos, cores leves ou vivas, transparentes ou opacas (PARENTE, 1998, p. 271).

Se tomarmos a fotografia como potência de complexas memórias, devemos considerar alguns aspectos dessa fonte documental como: a relação entre a imagem e o objeto fotografado; a idéia de janela recortada pela fotografia com uma origem calcada na pintura renascentista; o testemunho realizado por uma imagem e a composição/criação dada pelo fotógrafo; e a relação entre fotógrafo e fotografado. Não podemos esquecer também das circunstâncias e limites colocados pela tecnologia empregada daquele momento analisado.

As mensagens fotográficas são colocadas sob a ótica da leitura e interpretação, tanto de seus elementos constitutivos internos, quanto pelo recorte e tema, tendo como variável a decifração, o repertório cultural

individual do leitor. As intencionalidades no interior da fotografia podem ser analisadas em níveis como: preconcebida, premeditada ou planejada, considerando, também, os planos escolhidos, que agregam valor ao sujeito e ao tema recortado.

Para auxiliar as interpretações de fotografias, vamos nos guiar por duas premissas. Primeiro, analisar a fotografia como artefato, o que significa tomá-la como objeto que é produzido e circula entre grupos sociais, sendo reapropriado, resignificado, modificado materialmente, considerando seus aspectos de produção, circulação e recepção (aí incluído o próprio pesquisador, que, como sujeito da interpretação, não escapa aos mecanismos internos que regem a recepção das imagens, posto que também seja um receptor).

Em segundo lugar, vamos considerar aspectos das falsas dicotomias fotografia-documento/ realidade em uma relação única de “aderência direta”, pois fotografar consiste em transformar o real em um real fotográfico. “[...] A fotografia reproduz menos do que produz, ou melhor, ela não reproduz sem produzir, sem inventar, sem criar, artisticamente ou não, uma parte do real – nunca o real em si” (ROUILLE, 2009, p. 132).

Acerca dos procedimentos interpretativos da fotografia, recorreremos a Mauad (1996) e Kossoy (2005), que alertam para a complexidade desse objeto. Para Ana Maria Mauad, a fotografia é interpretada

[...] como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente. É uma mensagem, que se processa através do tempo, cujas unidades constituintes são culturais, mas assumem funções sígnicas diferenciadas, de acordo tanto com o contexto no qual a mensagem é veiculada, quanto com o local que ocupam no interior da própria mensagem. Estabelecem-se, assim, não apenas uma relação sintagmática, à medida que veicula um significado organizado, segundo as regras da produção de sentido nas linguagens não-verbais, mas também uma relação paradigmática, pois a representação final é sempre uma



escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis (MAUAD, 1996, p. 7).

Esse universo propõe cautela, pois “[...] exige um mergulho no conhecimento – da realidade própria do tema registrado na imagem, assim como em relação à realidade que lhe circunscreveu no tempo e no espaço, na tentativa de equacionarmos inúmeros elos perdidos da cadeia de fatos” (KOSSOY, 2005, p. 42).

### **Exercício visual com fotografias escolares**

Consideramos alertar que, no interior do termo “fotografia”, temos inúmeras subdivisões que ensejam cuidados específicos e referenciais teóricos adequados a cada segmento adotado, como: álbuns fotográficos de cidades, álbuns fotográficos familiares, fotografias sobre a morte, fotojornalismo (o que pode indicar outras categorias como cotidiano, guerra, temáticas sociais, paisagens, situações de conflito ou desastres), fotopictorialismo, fotografia artística, foto clubes, fotografia de natureza, fotografias esportivas, fotografias de moda, fotografia sobre gênero entre tantas outras.

Optamos por três fotografias oriundas de arquivos escolares, nesse caso os dispostos no Arquivo Público do Estado de São Paulo, cujo site com documentos digitalizados possui 25 mil relatórios, ofícios e imagens da educação daquele Estado. Estabelecemos como viés da proposta verificar a organização do espaço escolar e a arquitetura dos edifícios escolares a partir dos indícios de cultura material inscritos naquelas imagens.

Selecionamos as fotografias retiradas do *Álbum de Photographias da Escola Normal e Anexa de São Paulo de 1908*, que registram a construção de espaços destinados a formar professores, baseados em preceitos e conceitos acerca de educação, infância, metodologias de ensino, entre outros, do início do século XX. Essas fotografias são avulsas (selecionadas a partir do critério arquitetura escolar, espaço interno e personagens que aí circulam) e não se pretendeu aqui analisar as séries documentais compostas pelos álbuns

fotográficos<sup>4</sup> (o que implicaria em outro exercício analítico que não caberia na dimensão desse texto), mas como exemplo em uma proposta de exercício visual.

Anotamos que tais fotografias não possuem autoria, mas inferimos, pelos ângulos e poses das pessoas, que se tratasse de fotógrafo ligado a órgãos oficiais. Tais composições e seleções são herdeiras de tradições recortadas no interior dos modelos de imagens de pinturas por exemplo.

Ocasionalmente, os fotógrafos foram muito além da mera seleção. Antes da década de 1880, na era da câmera de tripé e exposições de vinte segundos, os fotógrafos compunham as cenas, dizendo às pessoas onde deveriam se posicionar e como se comportar (como até hoje nas fotografias de grupo) tanto no estúdio quanto em fotos ao ar livre. Algumas vezes, eles construíam as cenas de vida social de acordo com as convenções familiares da pintura do gênero, especialmente cenas holandesas de tavernas, camponeses, mercados (BURKE, 2004, p. 28).

No período regencial (1831-1840), as províncias brasileiras tornaram-se responsáveis pela educação pública por meio de um ato adicional à Constituição datado de 1834. Segundo a medida, passou a ser obrigação do Estado construir estabelecimentos públicos de ensino, tendo em vista que a educação realizava-se nas casas de contratantes, dos próprios professores ou vinculados a uma religião.

A invasão de materiais didático-pedagógicos (globos, cartazes, coleções, carteiras, cadernos, livros), para os quais não seria mais possível adaptar espaços caseiros, foi o que levou à exigência de um espaço específico destinado à escola e em especial às Escolas Normais, no final do século XIX, segundo Faria Filho e Vidal (2000). O avanço da medicina e a difusão de atitudes de higiene, aproximadas ao fazer pedagógico, influenciaram o

---

<sup>4</sup> Para essa discussão, em específico, ver a pesquisa de Raquel Duarte Abdala. *Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)*. Faculdade de Educação, USP, 2013.

planejamento dos espaços no interior da escola: grandes janelas, ar e luz em salas amplas, além de exercícios físicos no pátio garantiriam a saúde e desenvolvimento dos alunos.

A primeira Escola Normal foi criada no Brasil em 1835 em Niterói. Na cidade de São Paulo, um dos mais antigos colégios é a Escola Normal Caetano de Campos, que ocupava um prédio construído em 1894 no centro da cidade. Considerado símbolo da República, o prédio da Escola, projetado por Antônio Francisco de Paula Souza e desenvolvido por Ramos de Azevedo, afirmava o crescimento da metrópole e seguia a disposição espacial das principais edificações da cidade. Em 1896, foi inaugurado um jardim de infância anexo à escola, demolido em 1939.

Na transição da monarquia para a República e na reelaboração de símbolos de uma nova ordem, as edificações escolares se transformaram em monumentos visíveis de determinadas idéias: ordem, regularidade e retidão entre outros valores.

Segundo Silvia Wolff (1992, p. 48),

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações [...]. Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito “evidentes”, facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental.

Com a República, temos o desenrolar de um movimento que provocará mudanças na concepção arquitetônica das escolas até os anos 1930, quando uma nova política de edificações se instaura, baseada em outras referências filosóficas e teóricas na educação.

Entre 1940 a 1949, a Escola Normal Caetano de Campos abrigou os primeiros cursos da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP). A partir de 1978, recebeu o edifício da Secretaria de Educação do

Estado de São Paulo e hoje há planos para que o colégio volte a ocupar as instalações do edifício. Tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (Condephaat) em 1975, a construção está localizada na Praça da República no centro da cidade de São Paulo.

Mais do que pedra e cimento, esses prédios guardam segredos em seus pouco valorizados arquivos. O arquivo escolar constitui, segundo Bonato (2005), uma fonte ainda inexplorada ou pouco utilizada, devido às questões de espaço físico, de entendimento acerca do conceito de arquivo e da falta de recursos humanos capazes de gerir a guarda, manutenção, organização e preservação desse tipo específico de documento. No arquivo escolar, podemos recolher diversos documentos iconográficos além das fotografias, como estandartes, cartazes de exposição e festas cívicas. Perceber facetas do cotidiano é possível a partir de fotografias encontradas em álbuns fotográficos escolares, prática comum das escolas do final do século XIX até meados da década de 1970, sendo que, muitas delas, avulsas, repousam em arquivos familiares, guardando práticas e elementos próprios da cultura escolar em determinado momento histórico.

As fotografias em álbuns escolares fornecem também pistas interessantes sobre os detalhes de uma dada cultura escolar expressa em uma cultura material. O visual, o arquitetônico, o monumental dirige significados específicos aos frequentadores do ambiente, aos transeuntes do entorno. Dirige também o direcionamento dos fluxos de pessoas em seu interior e os objetos dispostos em seus espaços e funções.

Num ângulo positivo, imagens freqüentemente revelam detalhes da cultura material que as pessoas na época teriam considerado como dados e deixado de mencionar em textos. [...] O testemunho de imagens é ainda mais valioso porque elas revelam não apenas artefatos do passado (que em alguns casos foram preservados e podem se diretamente examinados), mas, também sua organização [...] (BURKE, 2004, p. 120-1).

Sobre o estudo da arquitetura e as transformações experimentadas ao longo do tempo, concordamos com Funari e Zanakian (2005, p. 142), que consideram a arquitetura um tipo de comunicação não verbal e, no caso da escola:

[...] sua arquitetura e organização do espaço são estruturadas a partir dos discursos produzidos pelo poder, ao materializarem-se nas estruturas físicas as relações sociais que existem no interior da sociedade (tanto de dominação como de resistência). Dessa forma, a estrutura física transforma-se em um dispositivo que organiza, classifica, ordena e hierarquiza as pessoas em seu interior. [...] Em outras palavras, cumprem uma função fundamental como elementos disciplinadores e de domesticação, cujos efeitos ideológicos, uma vez internalizados, estarão sempre presentes ao longo da vida de cada pessoa.

A ilustração n.1 considera aspectos da arquitetura escolar, podendo dialogar com fontes escritas da época (como os preceitos higiênicos) sobre os possíveis planos diretores organizados pelas prefeituras, o contexto histórico (no caso, as transformações sociais, políticas e educacionais), as relações com o espaço urbano em transformação e sobre a própria disposição espacial no seu interior: na fachada, no planejamento de pátios ou na disposição dos jardins internos e externos enquanto elementos de organização e hierarquização de poder.

**Ilustração 1** - Fachada do edifício da Escola Normal “Caetano de Campos”

**Fonte:** Álbum de Photographias da Escola Normal e Anexas de São Paulo. 1908.  
Arquivo Público do Estado de São Paulo.

A fotografia da ilustração 1 nos apresenta a frente do edifício, os jardins e a praça em frente à Escola Normal Caetano de Campos e enquadra, como linha de fundo, a fachada do prédio, compondo uma linha horizontal próxima e paralela às árvores de dois jardins de formas ovaladas nas laterais.

À esquerda, temos um menino, olhando diretamente para o fotógrafo, que se apoia no poste de ferro (elemento comum na arquitetura urbana do início do século XX) com dois lampiões. Folhagens de outro jardim ovalado em primeiro plano e à esquerda fecham a composição, equilibrando os outros elementos, já que à direita temos um percurso visual conduzido pelo caminho claro do piso da praça situada à frente da escola. A rua pavimentada separa a praça da escola, uma grade de ferro de altura média, trabalhada em arcos e círculos, rodeia o prédio. Um homem (seria um professor, o diretor ou um pai em visita a escola?) na porta central configura a presença humana junto com o garoto na praça.

A respeito dessa fotografia, poderíamos refletir sobre o cuidado com os elementos ornamentais elaborados em ferro (outro símbolo da modernidade nessa transição, juntamente com a eletricidade, o uso do vidro e

as reformas urbanas), dispostos nos equipamentos urbanos presentes na arquitetura do final do século XIX. Estes equipamentos compreendiam desde peças estruturais, como vigas e colunas, até, e principalmente, os ornamentos de jardins, gradis, escadas, portas, janelas e peças de banheiro. O desenho das praças, o cuidado com os jardins e a imponência da fachada são como sinalizadores da importância de uma escola normal e do status dessa profissão no início do século.

Os flagrantes humanos, acidentais ou não, nas fotografias, como a presença do menino e do homem, poderiam indicar a preocupação com a educação nas duas pontas: o menino a ingressar no mundo do saber; o homem e o próprio edifício como elementos propiciadores para a civilização e a erudição, metas constantes da iniciante República.

**Ilustração 2** - Sala de aula. Escola Normal de São Paulo, 1908



**Fonte:** Álbum de Photographias da Escola Normal e Anexas de São Paulo  
Arquivo Público do Estado de São Paulo.

A ilustração 2 provoca questões acerca dos artefatos móveis no interior da escola ou a sua volta como lousas, mesas, carteiras, equipamentos, brinquedos, que, segundo Funari e Zanakian (2005, p. 137), inserem-se no estudo da arquitetura escolar por serem “[...] elemento essencial que

determina, em certo sentido, o próprio uso e a dinâmica dos artefatos móveis, que mereceriam [os artefatos móveis] um estudo à parte”.

O relógio na parede e o controle do tempo (inclusive reorganizando e fracionando o tempo escolar, ainda em debate naquele momento), o armário, o globo terrestre e os cartazes afixados na lousa frontal (um maior, contendo um mapa da América do Sul, e um menor, cujo conteúdo não é possível visualizar), a mesa maior e distinta da professora, três cadeiras e o cesto do lixo próximo à janela em um tablado superior às carteiras, enfileiradas individualmente à frente, são artefatos que constituem um sentido na organização do estudo escolar.

Observamos os materiais escolares dos alunos debaixo dos tampos das carteiras. As cadeiras individuais são móveis, não mais atreladas à carteira anterior, mostrando lápis e borracha. À direita, um grande quadro negro com linhas pautadas toma quase a metade da parede. A disposição dos equipamentos escolares indica também a forma como a aula acontece e os movimentos físicos necessários, a economia gestual dos corpos disciplinados dos alunos para a atenção e a aprendizagem. Tais indícios provocam idéias de hierarquização, disciplina, ordem e controle, bem como limpeza e higiene por causa das janelas abertas e a incidência de luz nesse espaço.

O ângulo tomado enfatiza as linhas verticais das fileiras de carteiras ao encontro da linha horizontal da mesa e os equipamentos dispostos no tablado do professor. As linhas verticais das paredes e porta fecham a perspectiva de observação, lembrando que as linhas retas significam decisão, rigidez e força, compatíveis com os significados propostos para a educação naquele espaço e no registro fotográfico para a posteridade.

A convivência com a arquitetura monumental em seus corredores, salas com pés-direitos altos, grandes dimensões nas janelas, portas e pátios acrescidos dos sentidos de racionalização e higienização dos espaços e corpos, contribui para uma ação nada sutil sobre os alunos quanto à necessidade de uma educação racional e científica em diálogo com as ideologias preconizadas pela República.



**Ilustração 3** - Aula de ginástica. Seção feminina. Escola Normal de São Paulo, 1908



**Fonte:** Álbum de Photographias da Escola Normal e Anexas de São Paulo. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

A ilustração 3 mostra o pátio interno, onde ocorre a aula de ginástica da seção feminina. Essa imagem contempla elementos interessantes: seu foco está concentrado na disposição hexagonal das alunas, com os braços levantados, muitas olhando para a câmera, enquanto outras, especialmente as oito personagens do lado direito, olham para o alto, dialogando com o encontro das paredes laterais do edifício e uma construção anexa em semicírculo, talvez um anfiteatro, uma sala de aula diferenciada ou espaço de passagem a outros recintos.

Os preceitos educacionais relativos à ginástica para o sexo feminino, conforme os programas da época, seriam aqueles concernentes à calistenia, destinados a “produzirem um simétrico desenvolvimento muscular sem prejuízo da doçura das maneiras, da graça e elegância do talhe, da bela harmonia das formas femininas” (SOUZA, 2000, p. 16).

Quanto à visualização das formas arquitetônicas, em diálogo, e simetrias com as formas humanas, a teoria do *Einfühlung* indica que

[...] a emoção artística consiste na identificação do espectador com as formas, e por isso no fato de a arquitetura transcrever os estados de espírito nas formas da construção, humanizando-as e animando-as. Olhando as formas arquitetônicas, nós vibramos em simpatia simbólica com elas, porque suscitam reações em nosso corpo e em nosso espírito (ZEVI, 1998, p. 161).

Nessa perspectiva, as cúpulas semiesféricas representam a perfeição, a lei final, conclusiva, ou seja, a solidez da construção do corpo do edifício que estende seu arco ao incorporar esse espaço.

As janelas altas, nos dois pavimentos e no anexo, com um trabalho em metal ou madeira no topo, em arco românico revestido de pedra aparada, constroem linhas verticais, assim como os braços estendidos das moças no pátio interno. As linhas horizontais das paredes se encontram com a metade de outra parede e o anexo circular. Com o auxílio dos bancos de madeira e ferro, que ladeiam todo o pátio, provocam o fechamento em uma quina geométrica visual do horizonte.

Segundo Zevi (1998), a linha horizontal fornece o sentido do racional, do intelectual, pois é paralela à terra e por isso não dá lugar às ilusões acerca de seu comprimento. Ao encontrar um obstáculo, sublinha o seu limite. A linha vertical é o símbolo do infinito, do êxtase e da emoção, pois erguemos os olhos ao céu, afastando-nos de uma diretriz normal. Nessa perspectiva, o prédio está instalado em referências racionais, mas apontam para o alto, para os ideais de elevação da civilização pelo saber.

Guarnições de ferro desenhado nas janelas e faixas com composições de dois retângulos e um losango em gesso nas paredes do primeiro pavimento indicam as ornamentações arquitetônicas utilizadas nesse tipo de edificação ainda referenciadas no estilo românico. O pavilhão superior, sem guarnição nas janelas, possui ornamentos abaixo do peitoril em formato de guirlanda em gesso, esta oriunda do estilo clássico.

Outro detalhe interessante nos chama a atenção: a presença de uma mulher negra olhando diretamente para o fotógrafo à direita indica o acesso de outros setores sociais ao magistério. Podemos relacionar esse dado à

movimentação das classes sociais e ao acesso à educação no final da monarquia e transição para a república, bem como a constituição do corpo docente destinado ao magistério para crianças.

Segundo Sonnevile (2005, p. 106), na primeira metade do século XIX, é freqüente a presença de escravos nas aulas públicas. Não somente em São Paulo, mas também em Belo Horizonte, os arquivos com as listas de alunos matriculados mostram a convivência, na mesma sala de aula, de filhos de cidadãos livres, filhos de escravos, filhos ilegítimos, expostos (abandonados), brancos, pardos e negros, ricos e pobres. Em 1854, a lei 133, que regulamentava a instrução primária e secundária no “Município da Corte”, com reflexo em todo o resto do país, proibia a presença de escravos. A primeira lei que permitia a entrada de escravos na escola pública paulista data de 1868.

Muller (1999), ao pesquisar a presença de professores negros na Primeira República, localiza, em fotografias de antigas professoras do Rio de Janeiro, mulheres de pele bastante escura. As certidões de nascimento, encontradas na mesma pesquisa, registram a cor de algumas professoras por elas mesmas: parda, escura ou morena. Segundo a autora, após os anos de 1920, com os padrões para a professora primária definidos pelas reformas educacionais, com a exigência do diploma da Escola Normal e com a exigência do “mérito”, quase não se encontram moças escuras nas fotos de normalistas do Instituto de Educação.

A crescente presença feminina no magistério apresentava-se, conforme Tanuri (2000, p. 66),

[...] como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de CARGOS NO ENSINO PRIMÁRIO A CUSTO DE PARCOS SALÁRIOS (SCHNEIDER, 1993; TANURI, 1979).

Nesse sentido, as fotografias nos auxiliam a rastrear a composição étnica e social desses alunos e alunas e sua disposição estratégica no interior dos grupos fotografados, ou seja, os sujeitos que transitam nesse universo escolar, entremeados de espaços e objetos, onde as imagens, segundo Burke (2004, p. 125), “[...] nos permitem reinserir velhos artefatos no contexto social original. Esse trabalho de reinserção também exige que os historiadores estudem as pessoas representadas nessas imagens.”

### **Considerações finais**

A preocupação com a problemática da cultura escolar despontou, no âmbito de uma viragem dos trabalhos históricos educacionais, a partir da década de 1990 e promoveu uma aproximação cada vez mais fecunda com a disciplina de História, seja pelo exercício de levantamento, organização e ampliação da massa documental a ser utilizada nas análises, seja pelo acolhimento de protocolos de legitimidade da narrativa historiográfica, conforme Faria Filho (2004).

Pesquisas recentes em História da Educação têm sido direcionadas para conhecer as instituições educacionais a partir de dentro, de suas formas de organização e das ações empreendidas por todos os sujeitos envolvidos naquilo que é mais comumente conhecido como cultura escolar: valores, saberes, práticas, estratégias, enfim, um repertório de atividades sociais específicas de natureza escolar que os professores, os alunos, os outros profissionais da escola e ainda os responsáveis e a comunidade envolvida nessa cultura realizam nesse âmbito segundo o levantamento de Abreu Jr. (2005).

Podemos extrair as mais diversas informações dos álbuns fotográficos, desde as diferenças nas indumentárias e uniformes, como a visualização de rituais, práticas e elementos próprios da cultura escolar em determinado momento. O diálogo com provas, programas e relatórios

podem nos proporcionar uma reflexão sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo do tempo e suas modificações.

Ao propor algumas reflexões sobre o espaço arquitetônico, nas fotografias de edifícios escolares, dialogamos com os preceitos dessa área na transição da monarquia para a República, na eleição de novos símbolos de monumentalidade, bem como, nas referências de modernidade que se implementavam nas inúmeras reformas urbanas em muitas cidades brasileiras.

São Paulo, como símbolo desse novo momento, atribui à Escola Normal Caetano de Campos tais valores, concretamente traduzidos nos materiais e ornamentos utilizados em sua construção, pois o espaço também educa e as preocupações estéticas promovem o gosto pelo belo e pelo artístico em uma educação pelo olhar.

Outros diálogos empreendidos, de certa forma, com o currículo proposto às normalistas (aulas de ginástica) e materiais pedagógicos dispostos no interior da sala de aula remetem à riqueza que a fonte fotográfica nos proporciona nessa rede de significados.

As intencionalidades tomadas pelo fotógrafo de forma planejada, no interior da fotografia, agregam valor aos sujeitos e ao tema recortado, valorizando as linhas dos edifícios, as posturas das alunas e o ideal de educação daquele momento. Nesse aspecto, essas fotografias produzem mundos, promovendo um estado do olhar pertinente às preocupações com aquelas diretrizes de educação. Além disso, produzem um ato, se não político, pois esse álbum traduz um posicionamento governamental, ao menos ideológico, ao estar afinado com os preceitos republicanos do início do século XX.

Ao pensar o espaço escolar como propõe Viñao Frago, considerando o universo único e singular de uma instituição como uma Escola Normal, aliado a um trabalho social de produção de sentido pela fotografia, como nos diz Ana Maria Mauad, essa fonte amplia nossa percepção sobre a escola e as construções de significados promovidos pelos ângulos tomados, os sujeitos e objetos retratados, pela importância de uma cena ou flagrante.

Os limites postos nessa investigação estão relacionados à autoria e aos documentos oficiais normativos, relativos à confecção do álbum, que nos levariam a outras suposições, mas não configuram nenhum demérito, pois as perguntas levantadas encontraram eco em outras referências e propuseram novas temáticas no passível de ser visível no interior da fotografia.

Se, a partir da fotografia, segundo Kossoy (1989, p. 15), “o mundo tornou-se, assim, portátil e ilustrado”, hoje, os cuidados com a busca, as ferramentas de uso, as visibilidades/visualidades na rede mundial de computadores e a seleção de arquivos digitais em acervos de diferentes naturezas e propostas são essenciais, pois configuram outra rede e forma de saber que necessitam de outras indagações e parâmetros de análise

[...] pondo em jogo não apenas a noção de realidade, mas, permitindo inventar um “novo estilo de humanidade”, baseado na relação simétrica entre homens e dispositivos técnicos, na qual ambos são “atores”, na qual ambos são capazes de produzir diferenças numa rede (FABRIS, 2006, p. 174).

Os discursos inscritos na fotografia e os vestígios do registro do real aí elaborado ainda nos sinalizam como alertas potentes na pesquisa desse vasto campo da historiografia contemporânea.

## Referências

- ABREU JR, L. de M. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. *Pro-Posições*. v. 16. n. 1(46), p. 145-164, jan.-abr. 2005.
- ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <[http://www.arquivoestado.sp.gov.br/galerias\\_acervodigitalizado/escola\\_normal/frameset1.htm](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/galerias_acervodigitalizado/escola_normal/frameset1.htm)>. Acesso em: 24 de abril de 2012.
- BARTHES, R. *A câmara clara*: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (obras escolhidas v. 1). São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BONATO, N. da M. C. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 5. n. 2 [10], p. 193-220, 2005.
- BURKE, P. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.
- CALVINO, Í. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- CASTANHO, S.E. M. Questões teórico metodológicas de História Cultural e Educação. In: LOMBARDI, J.C. e outros (Orgs.). *História, cultura e educação*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- FABRIS, A. A imagem técnica: do fotográfico ao virtual. In: KERN, M. L. e FABRIS, A (Orgs.). *Imagem e conhecimento*. São Paulo: EdUSP, 2006.
- FARIA FILHO, L. M. de e outros. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na História da Educação brasileira. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan.-abr. 2004.
- FARIA FILHO, L.M. de e VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 19-34, mai.-ago. 2000.
- FISCHMAN, G. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, M. e ALVES, N (Orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- FISCHMAN, G. Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal. Reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadores en la investigación educativa. In: DUSSEL, I.; GUTIERREZ, D. (Comp.). *Educar la mirada*. Políticas y pedagogias de la imagen. Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE, 2006.

- FLUSSER, V. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- FREUND, G. *La fotografia como documento social*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1993.
- FUNARI, P. P.; ZARANKIN, A. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. *Pro-Posições*, v. 16. n. 1(46), p. 135-144, jan.-abr. 2005.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- KOSSOY, B. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, E (org.). *O fotográfico*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec/Ed. Senac, 2005.
- LEHMKUHL, L. Fazer história com imagens. In: PARANHOS, K. *et. al.* (Orgs). *História e imagens: textos visuais e práticas de leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- MAUD, A.M. Através da imagem: fotografia e história interfaces. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.
- MAUAD, A. M. Imagens contemporâneas: experiência fotográfica e memória no século XX. In: PARANHOS, K. *et. al.* (Orgs). *História e imagens: textos visuais e práticas de leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- MAUAD, A. M. Olhos para ver e conhecer: fotografia e os sentidos da História. In: GAWRYSZEWSKI, A.. *Imagem em debate*. Londrina: Eduel, 2011.
- MULLER, M.L.R. Professores negros na Primeira República Disponível: <[http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos\\_omendados/GT21/GT21\\_Lucia\\_Muller.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_omendados/GT21/GT21_Lucia_Muller.pdf) 1999>. Acesso em: 23 de maio de 2012.
- NOVOA, A. Inovação e história da educação. *Teoria e Educação*, n. 6, 1992.
- PARENTE, C.. O retrato pintado. Manufatura e utilização de fotografias pintadas à mão no Nordeste do Brasil. In: TURAZZI, M. I (org.). *Fotografia*. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. N.



27. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura. Brasil. 1998.
- ROUILLE, A. *A fotografia*. Entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Ed.Senac, 2009.
- SAMAIN, E. Introdução. In: SAMAIN, E (Org.). *O fotográfico*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec/Ed. Senac, 2005.
- SANTOS, A.C.L. A fotografia entre documento e expressão. Um estudo acerca da produção imagética de Pedro Meyer. Programas de Pós Graduação em Comunicação. *COMPOS*, s/d.
- SONNEVILLE, J. J. Maria Luiza Marcílio: História da Educação da escola em São Paulo e no Brasil – um clássico na literatura sobre educação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 14, n. 24, p. 103-112, jun.-dez. 2005.
- SONTAG, S. *Sobre a fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- SORLIN, P. Indispensáveis e enganosas, as imagens testemunhas da história. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: FGV, v. 7, n. 13, p. 81-95, 1994.
- SOUZA, R.F.de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Caderno Cedes*, ano xx, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.
- TANURI, L. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, mai.-ago. 2000.
- VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set.-dez. 1995.
- VIÑAO FRAGO, A. Fracasan las reformas educativas? In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, p. 21-52, 2001.
- ZEVI, B. *Saber ver a arquitetura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WOLFF, S. *Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FAU/USP, 1992.