



Ana Valéria de Figueiredo da Costa

**Imagens Fotográficas de Professoras:
uma trajetória visual do magistério em
escolas municipais do Rio de Janeiro no final
do século XIX e início do século XX**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof^a. Maria Aparecida C. Mamede-Neves

Rio de Janeiro
Abril de 2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.



Ana Valéria de Figueiredo da Costa

**Imagens Fotográficas de Professoras:
uma trajetória visual do magistério em escolas
municipais do Rio de Janeiro no final do século XIX e
início do século XX**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Maria Aparecida C. Mamede-Neves
Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a Maria Ines G. F. Marcondes de Souza
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Rita Maria de Souza Couto
Departamento de Artes e Design - PUC-Rio

Prof^a. Libânia Nacif Xavier
UFRJ

Prof. Pier Cesare Rivoltella
Universita Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Prof. Paulo Fernando C. de Andrade
Coordenador Setorial do Centro de
Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 24 de abril de 2008.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Ana Valéria de Figueiredo da Costa

Ana Valéria de Figueiredo da Costa graduou-se em Educação Artística - habilitação em Música em 1986, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fez curso de especialização *lato sensu* em Arte-terapia, Educação e Saúde pela Universidade Cândido Mendes(RJ), em Educação Especial pela Universidade Iguazu(RJ), e em Gestão da Escola Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Obteve o título de Mestre em Educação pela PUC-Rio em 2001, com a dissertação "A representação do bom professor", orientada pela Profª Drª Maria Aparecida Campos Mamede-Neves. É professora da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro, atuando em classes do Curso Normal e em ações da Coordenação de Formação Continuada da SEEDUC/RJ. Atua como Professora Docente e Coordenadora de Pesquisa na Universidade Estácio de Sá e na Universidade Iguazu. É professora dos cursos de especialização *lato sensu* da Universidade Iguazu(RJ) nas áreas de Docência Superior, Psicopedagogia, Educação Especial, Programa de Saúde da Família e Arte-Educação.

Ficha Catalográfica

Costa, Ana Valéria de Figueiredo da

Imagens fotográficas de professoras: uma trajetória visual do magistério em escolas municipais do Rio de Janeiro / Ana Valéria de Figueiredo da Costa ; orientadora: Maria Aparecida Mamede-Neves. – 2008.

243 f. : il. ; 30 cm

Tese (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Imagens fotográficas. 3. Professoras. 4. Rio de Janeiro. 5. Primeira República. I. Mamede-Neves, Maria Aparecida. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

A todas as professoras de minha vida, em
especial à avó, à mãe, à Aparecida e
àquelas das fotos. Elas são muito do que
sou eu.

Agradecimentos

à família: marido, filhos, pais – sem vocês tudo seria muito sem sentido;

à Prof^a Aparecida Mamede pela - sempre – disponibilidade e orientação caprichosa;

à Prof^a Maria Inês Marcondes por suas preciosas observações;

aos professores Fernando Vidal, Píer Cesare Rivoltella, Vera Lima, Ana Walleska P. Mendonça, Rosália Duarte pelas indicações precisas e preciosas;

aos professores da PUC-Rio, pelo conhecimento desde os tempos do Mestrado;

ao Prof Sillas Ayres do E/ CREP, pela atenção diligente e presteza na organização das fotos da tese;

às amigas imprescindíveis, Flavia Nízia e Stella Pedrosa;

à amiga Marcela pelo ótimo material;

à amiga Angelice, companheira de jornadas acadêmicas desde a graduação;

à banca que aceitou o convite para a defesa;

aos funcionários da Secretaria, sempre tão solícitos e gentis, em especial ao Geneci, à Janaína e à Patrícia;

aos colegas do grupo de pesquisa Jovens em Rede;

aos coadjuvantes dos *retiros acadêmicos*: Ao Prof Antonio Mamede, pela atenção e gentileza; à Verinha, pelas atenções e alimentações;

a todas e todos aqueles que, na falta da lembrança imediata, contribuíram na confecção desta tese, meu muito obrigada!

Resumo

Da Costa, Ana Valéria F.; Mamede-Neves, Maria Aparecida. **Imagens Fotográficas de Professoras: uma trajetória visual do magistério em escolas municipais do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX.** Rio de Janeiro, 2008, 243 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese tem como objetivo central investigar, através de registros e reproduções fotográficas, as relações sociais, usos e costumes que emergem das imagens de professoras de escolas municipais do Rio de Janeiro, no período compreendido entre final do século XIX (década de 1890) e início do século XX (décadas iniciais), analisando como a imagem das professoras vem sendo veiculada e agregada a valores pelo documento fotográfico, refletida no cotidiano e nas práticas escolares da época focalizada neste estudo. Dessa forma, o trabalho tomou o curso de um estudo histórico-sociológico na de busca de significados, manifestos e latentes, no discurso visual das imagens fotográficas de professoras de escolas públicas do município do Rio de Janeiro, percorrendo documentos fotográficos do final do século XIX e início do século XX – Primeira República -, numa tentativa de mapear os usos e costumes pedagógicos da vida cotidiana, inseridos no trabalho docente dessas professoras que inscreveram suas identidades e como são olhadas ao longo das épocas. A escolha da cidade do Rio de Janeiro se deve ao fato de ter sido este município a capital do país, tendo abrigado e emanado, então, modos oficiais de conduta profissional para o magistério, assim como para outras profissões, além de, nos dias de hoje, continuar sendo uma cidade-pólo difusora de hábitos e costumes que se difundem por todo o país. A estrutura de análise tem como texto principal a fotografia como texto visual, tomando por base os caminhos teóricos nos estudos de Bóris Kossoy, Ana Maria Mauad, Lorenzo Vilches, Ruggiero Eugeni, Roland Barthes, entre outros autores apresentados. As considerações finais apontam que o estudo de imagens, documentos fotográficos de professoras de escolas públicas do município do Rio de Janeiro, pode trazer propostas de um novo olhar sobre a construção da identidade docente, sobre as redes onde essa identidade é tecida e se configura, não estando essas imagens alheias aos acontecimentos, tampouco às ideologias das épocas em que foram produzidas, registradas e veiculadas. Essas imagens não podem ser analisadas sem que o espectador do agora esteja impregnado da época em que vive, o que abre caminho para um dialogismo entre o registro e a visão desse observador atual.

Palavras-chave:

Imagens Fotográficas; Professoras; Rio de Janeiro; Primeira República.

Abstract

Da Costa, Ana Valéria F.; Mamede-Neves, Maria Aparecida (Advisor). **Photographic Images of Teachers: a visual journey through the teaching profession in elementary schools in Rio de Janeiro at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century.** Rio de Janeiro, 2008, 243 p. Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis aims mainly at investigating, through photographic records and reproductions, the social relations and customs which emerge from the analysis of images of Rio de Janeiro's municipal school teachers, during the period between the end of the 19th century (the 1890s) and the beginning of the 20th century (its initial decades). By analyzing how the images of the teachers was made public and attached to values through photographic documents, reflected in everyday school practices of the period investigated, the work took the form of a historical-sociological study. This search for meaning in the visual discourse of the photographic images analyzed allowed the mapping of the everyday pedagogical customs of these female teachers who imprinted their identities. The structure used to analyze the photographs was based on the premise which also defines photography as a *visual text*, benefiting from the theoretical leads laid by Boris Kossoy, Ana Maria Mauad, Lorenzo Vilches, Ruggero Eugeni, Erwin Panofsky, Roland Barthes, among other authors cited. The city of Rio de Janeiro was chosen because it was the country's capital until the year 1960, besides the fact that, nowadays, it remains a broadcasting hub in terms of habits and customs which spread throughout the country, having, therefore, welcomed and emanated official modes of professional conduct; in the case of this thesis, the identity of female schoolteachers. The final considerations of the work point out that the study of images and photographic documents of Rio de Janeiro's elementary public school teachers offers a new look on the construction of the teaching identity, on the networks from which this identity is woven. These images do reflect the facts as well as the ideologies of the periods in which they were produced, recorded and made public. They can only be analyzed if today's audience is permeated not only by the time in which it lives, but also by the context in which these photographs were taken, which opens the way to a dialogue between the record and the view of the contemporary observer .

Key-words:

Photographic Images; Female Schoolteachers; Elementary School; First Republic

Sumário

1	Introdução	13
2	Imagem, fotografia : convenções partilhadas	25
2.1	Imagem fotográfica como testemunho do tempo	25
2.2	Possibilidades de leitura do texto visual	37
2.3	Fechando idéias	52
3	Metodologia da investigação	58
3.1	Procedimentos de busca do material recolhido	58
3.2	Procedimentos de análise dos dados: à busca de uma ficha catalográfica	66
4	A Educação na Primeira República: da obscuridade às “luzes” ...	85
4.1	Civilidade e progresso – uma nova estética para uma nova cidade	86
5	Magistério: profissão feminina?	125
5.1	Mulheres, Trajetórias da Profissão Docente	126
6	Análise das fotos – As construtoras de uma nova ordem	148
6.1.	Análise e discussão dos elementos das fotos selecionadas para o estudo	152
7	Considerações Finais	220
8	Referências Bibliográficas	226

Lista de Fotos

Foto 1	Hercule Florence; Sem data; sem autoria	29
Foto 2	Walter Benjamin	30
Foto 3	Luiz Guimarães em seu 22º aniversário natalício; No estúdio de Carneiro e Tavares - 11.08. 1884 (data da dedicatória)	33
Foto 4	Mezinda; Sem data (provavelmente década de 1910/ 20); sem autoria	34
Foto 5	André-Adolphe-Eugène Disderi - 1819-1889	34
Foto 6	Jardim de Infância Marechal Hermes – Botafogo; Sem data; sem autoria	42
Foto 7	Escola Profissional Orsina da Fonseca – 1929; Augusto Malta	48
Foto 8	Jardim de Infância Marechal Hermes – Botafogo; Sem autoria; década de 1910	50
Foto 9	Escola Joaquim Manoel de Macedo – 1920 (na lousa); Sem autoria	54
Foto 10	Escola Prudente de Moraes – década de 1930; Augusto Malta	55
Foto 11	Escola Getúlio Vargas; Clube Panamericano – 1935; Sem autoria	56
Foto 12	Escola Marechal Hermes – 1915; Sem autoria	80
Foto 13	Casebres no Morro de Santo Antonio, Rio; Foto de Augusto Malta- 3.3.1914	87
Foto 14	Cartão Postal; Paris – L’Avenue de l’Opéra; 1880 - 1890 ; sem autoria	90
Foto 15	Avenida Central; Augusto Malta - 07/10/1906	91
Foto 16	Augusto Malta	92
Foto 17	Obras de abertura da Avenida Central, atual Avenida Rio Branco; Foto de Augusto Malta, 1905	93
Foto 18	Senhoras na Avenida Central; Provavelmente década de 1910; Sem autoria	94
Foto 19	Escola Tiradentes	100
Foto 20	Jardim de Infância Campos Salles	100
Foto 21	Escola Prudente de Moraes	101
Foto 22	Locutório	102
Foto 23	Jardim de Infância Marechal Hermes	102
Foto 24	Escola Deodoro	103
Foto 25	Carteira dupla com reservatório de tinta ao centro; Móvel escolar fabricado na cidade de São Paulo, por Eduardo Waller & C., estabelecido em 1896	104
Foto 26	Consultório Dentário na Escola Prudente de Moraes; Augusto Malta – 14.09.1926 (na foto)	113
Foto 27	Escola Prudente de Moraes; Augusto Malta – década de 1930	113
Foto 28	Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca; Augusto Malta – 06.12.1929	115
Foto 29	Prof Oswaldo Diniz	115

Foto 30	Escovando os dentes; Escola Prudente de Moraes – 12.12.1931; Augusto Malta	116
Foto 31	Escola Minas Gerais; Foto de Augusto Malta – 1928	118
Foto 32	Escolas em estilo neoclássico	123
Foto 33	Escola Estados Unidos; Augusto Malta – 07.03.1933 (na foto)	124
Foto 34	Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca; <i>Lavanderia</i> (na foto); Augusto Malta – cerca de 1910	128
Foto 35	Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca; <i>Officina culinaria</i> (grafia original na foto); 1910; sem autoria	129
Foto 36	Escola Profissional Rivadávia Correa; Augusto Malta – sem data	135
Foto 37	Escola Normal Carmela Dutra; Década de 1950; sem autoria; Turma do Curso Normal, com a Professora Olintina Costa ao centro	142
Foto 38	Exposição do Centenário 1922; Sem autoria	144
Foto 39	Foto de Augusto Malta – 192_ ; Jardim do Méier, acervo digital do Museu Histórico Nacional	145
Foto 40	2ª Escola Profissional Feminina (fundada em 1913); Escola Profissional Rivadávia Correa (passou chamar-se assim em 1915); Escola Técnica Secundária Rivadávia Correa (a partir de 1934); Foto de Augusto Malta – 28.11.1928	147
Foto 41	Escola Campos Salles - década de 1950; Alunos em recreação	150
Foto 42	Escola Joaquim Manoel de Macedo; 5º ano (na foto); Provavelmente 1922; sem autoria	151
Foto 43	Escola Pereira Passos – 5ª série; Dezembro de 1946; sem autoria	151
Foto 44	Escola Tiradentes; Sem data - provavelmente 1910; Autoria de Augusto Malta (assinado na foto); Fonte E/ CREP	152
Foto 45	Jardim de Infância Campos Salles; 1910 – sem autoria; Fonte E/ CREP	155
Foto 46	Jardim de Infância Campos Salles – Lunch ao ar livre; 1910 – Augusto Malta; Fonte E/ CREP	156
Foto 47	Jardim de Infância Marechal Hermes; Década de 1910 - Augusto Malta; Fonte E/ CREP	162
Foto 48	Jardim de Infância Marechal Hermes – Entrada da escola; Década de 1910 - sem autoria; Fonte E/ CREP	162
Foto 49	Prédio do Jardim de Infância Marechal Hermes; Provavelmente década de 1910 – sem autoria	164
Foto 50	Jardim de Infância Bárbara Otoni; Sem data – sem autoria	165
Foto 51	Festa Junina no Jardim de Infância Mal Hermes; Década de 1910	166
Foto 52	Jl Marechal Hermes; Encerramento do ano letivo de 1915 - sem autoria	166
Foto 53	Jardim de Infância Marechal Hermes – Sala de aula; 1910 – Augusto Malta; Fonte E/ CREP	167
Foto 54	Sem identificação; Década de 1920 - Augusto Malta; Fonte E/ CREP	167
Foto 55	Marechal Hermes da Fonseca	169
Foto 56	Escola Deodoro; Turma 12 - 1911 - sem autoria	173
Foto 57	Prédio da Escola Deodoro - sem data; sem autoria	175

Foto 58	Escola Deodoro; Turma 14 - Sem data; Aproximadamente 1911 - Sem autoria; Fonte: acervo pessoal Aparecida Mamede	181
Foto 59	Escola Olavo Bilac - 16-07-1919; Sem autoria; Fonte: acervo Aparecida Mamede	186
Foto 60	Escola Prudente de Moraes; Turma com a diretora - Década de 1920; sem autoria; Fonte: E/CREP	190
Foto 61	Escola Prudente de Moraes; 4ª série - Década de 1930 – sem autoria	192
Foto 62	Instituto de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ; Turma de 1954 – sem autoria	193
Foto 63	Escola Prudente de Moraes; Professora e diretora - Década de 1920; sem autoria; Fonte: E/ CREP	195
Foto 64	Sapato da década de 1920; Sem autoria	198
Foto 65	Vestido para a noite; Década de 1920	198
Foto 66	Escola Prudente de Moraes; Pelotão de saúde - 11/09/1927 (na foto); Augusto Malta; Fonte: E/ CREP	200
Foto 67	Revolta da Vacina; 1904 - sem autoria	201
Foto 68	Escola Rosa da Fonseca – hora do recreio; Década de 1930; Sem autoria	202
Foto 69	Jardim de Infância Marechal Hermes Professoras – 1915 – sem autoria; Fonte E/ CREP	203
Foto 70	Escola Prudente de Moraes Professoras - Década de 1920 – sem autoria; Fonte E/ CREP .	204
Foto 71	Espartilho feminino	208
Foto 72	Penteado da década de 1920	210
Foto 73	Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca; Turma de ginástica - 1929 - Augusto Malta Fonte E/ CREP	211
Foto 74	Escola Técnica Secundária Rivadávia Correa; Oficina Culinária - 22.04.1936 - Augusto Malta	212
Foto 75	Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca; Oficina de costura - Década de 1910 – Augusto Malta	213
Foto 76	Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca (prédio antigo, demolido) Bairro da Tijuca; Augusto Malta – 06.12.1929	214
Foto 77	Escola Profissional Orsina da Fonseca – Exposição de trabalhos manuais; Augusto Malta – 01.12.1929	215
Foto 78	Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca <i>alumnas</i> (na foto); Década de 1910	216
Foto 79	Suzanne Lenglen; Torneio de tênis 1922	218

Lista das Figuras

Figura 1	Mapa da representacional da estrutura da tese	14
Figura 2	Mapa conceitual de autores da tese	17
Figura 3	Plano de investigação da tese	19
Figura 4	Mapa dos procedimentos da pesquisa	20
Figura 5	<i>Câmara escura</i> com espelho reflector (séc. XVII) ...	30
Figura 6	QUADRO 1 – Localização das escolas	60
Figura 7	QUADRO 2 – Dados das fotos	62
Figura 8	QUADRO 3 – Data de fundação das escolas	63
Figura 9	QUADRO 4 - Categorização das fotos do estudo	64
Figura 10	QUADRO 5 - Fotos tipo portrait fora do prédio	65
Figura 11	QUADRO 6 - Fotos tipo não portrait fora do prédio .	66
Figura 12	QUADRO 7 - Fotos tipo não portrait dentro da sala de aula	66
Figura 13	Ficha de Categorização - Bóris Kossoy	70
Figura 14	Ficha de categorização - Ana Maria Mauad	72
Figura 15	Categorias da semiótica visual - Lorenzo Vilches	76
Figura 16	Linha do tempo	88
Figura 17	Cartaz da Exposição Internacional de Higiene – 1907	89
Figura 18	Abertura do livro “Lições de coisas” e palmatória.....	111
Figura 19	Gravura de Debret	120
Figura 20	Nossa Senhora do Brasil	137
Figura 21	<i>Mitaine</i>	153
Figura 22	Vestido de 1910	154
Figura 23	Material fröebeliano; Caderno de desenhos e papel para trançar	168
Figura 24	Do livro <i>Kindergarten Occupation ; for the Family</i> - 1880	170
Figura 25	Pintura de Norman Rockwell	172
Figura 26	Trajes femininos; <u>S</u> em data, sem autoria	179
Figura 27	Sapato feminino; Moda em 1914 - Tipos de borzeguim; Sem data, sem autoria	180
Figura 28	Art Nouveau	188
Figura 29	1922 – sem autoria; Propaganda de meias finas	197
Figura 30	Os Operários; 1933 - Tarsila do Amaral	216
Figura 31	<i>Sportswear</i> de 1920	217

1

Introdução

Meu olhar vagueia e depara-se com uma antiga fotografia na parede. São meus parentes retratados: a avó, o avô, a mãe... Diferentes gerações unidas no papel fotográfico, que prende o tempo daquela família, minhas raízes. Meu passado posto para ser visto e lembrado por quantos, olhos tiverem de ver.

A educação escolar tem sido fonte de estudos e teses ao longo dos tempos. Instrumento de doutrinação, inculcação e libertação, depende do ponto de vista e das premissas das épocas e dos grupos sociais que pensam e acabam operando sobre ela. Nesse sentido, pensar a educação é nunca assumir uma posição neutra, descompromissada ou inócua.

No Brasil não tem sido diferente. Desde os tempos nos quais a educação escolar vinha sendo exercida primordialmente e, porque não dizer, exclusivamente pelos jesuítas, este campo de lutas e disputas já se mostrava fértil e de difíceis decisões. E assim continuou [e continua] ao longo dos séculos.

Nos tempos imperiais, ainda que houvesse, com Pedro II, um pequeno interesse em ampliar a educação escolar, esse interesse se fortalecia mais por questões políticas e de imagem do Imperador, do que propriamente pelo interesse de educar o povo.

Com a Proclamação da República esse aspecto muda

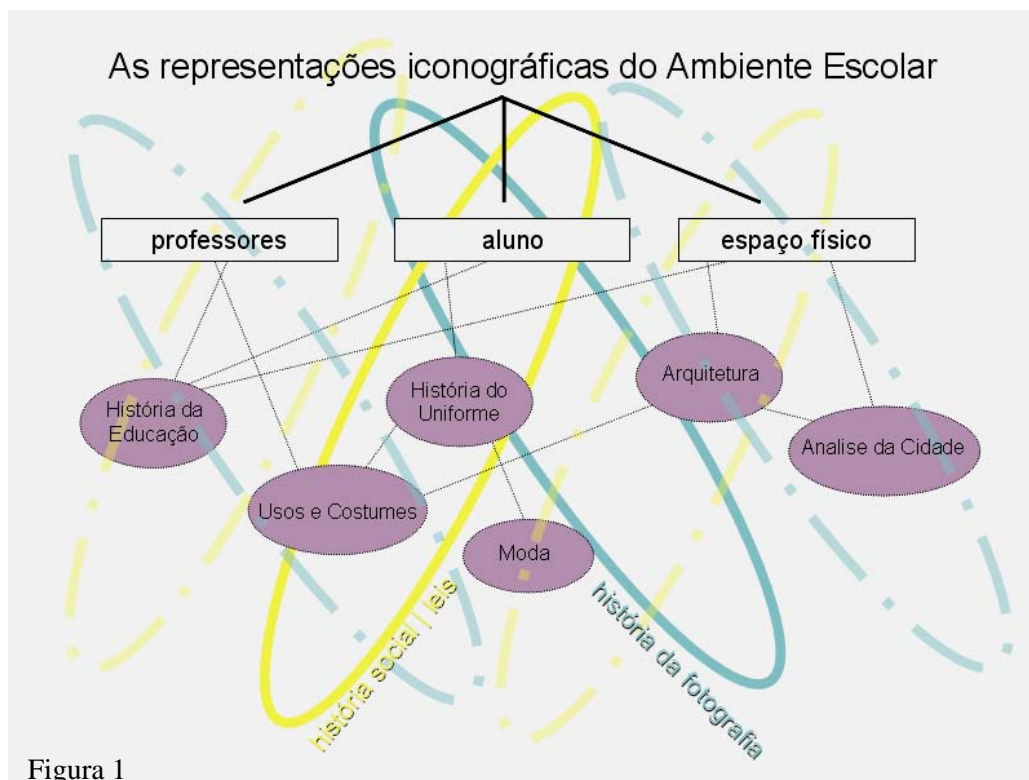
A pesquisa **Imagens Fotográficas de Professoras: uma trajetória visual do magistério em escolas municipais do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX**, minha tese de doutorado, investigou, através de fotografias, como vem sendo construída e representada a imagem da professora de escolas públicas do município do Rio de Janeiro, fixando-se no período de final do século XIX (1890) e início do século XX (1930), período da História do Brasil também conhecido como Primeira República ou República Velha.

Nas fotografias desse período, busquei pistas e indícios nas mensagens, usos e costumes ali representados sobre a figura da professora primária, do aluno e da ambiência escolar, considerando a fotografia como o texto principal. Apresento um panorama do que estudei: temas, autores, locais e, sobretudo, a iconografia da escola em fotos do período em questão; também norteio o leitor sobre os caminhos que percorri quando da escrita da tese.

O acervo de fotos que utilizei na tese, nas quais há a presença de “professor”, é sempre a professora que está

presente. Assim, optei por utilizar a terminologia no gênero feminino, entendendo professora como a categoria dos professores.

Para a consecução do objetivo principal o qual descrevi acima, precisei atingir alguns patamares, estações no percurso de investigação, quais sejam: levantar em arquivos iconográficos, registros fotográficos, imagens de professores/professoras de escolas do município do Rio de Janeiro, públicas e particulares, abrangendo o final do século XIX e primeiras décadas do século XX ; descrever o contexto socio-histórico e o pedagógico do período estabelecido para o estudo; analisar as mensagens veiculadas por essas fotografias, observando-se o texto manifesto e o texto latente contidos nas imagens selecionadas; e também, investigar os valores agregados ao sentido das fotografias que representem o período proposto para estudo, observando-se a relação entre o texto e o contexto das imagens a serem analisadas pela pesquisa proposta. Em uma representação gráfica, fica assim a estrutura primeira da tese:



Faz-se necessário ressaltar que a tese tem como pano de fundo, aspectos da História Cultural por entender que os objetos do cotidiano – no caso, as fotos-, são tributários de um tempo em que seus usos e costumes contam sobre os modos e maneiras de viver à época. É pelo conhecimento do passado que se pode estabelecer sentidos históricos e entender a função social do presente. Dessa forma, conhecer sobre a escola e seus atores é saber que somos também

construtores de uma época que se fixa na imagem e nas dobras do tempo dos tempos.

Imagem é comunicação. Desde a Pré-história, pelas marcas deixadas nas paredes, a imagem é objeto de fascínio, de identidade, de mensagem. Na atualidade, em tempos ditos *pós-modernos*, mesmo virtual, criada num espaço-tempo de concretude imaterial, a imagem é tradução de histórias, desejos e sedimentação de símbolos e ícones, modos de ver e de viver.

Dessa *imaterialidade concreta* pode-se trazer à lembrança a história da imagem e como esta vem sendo construída e reconstruída, moldada pelas épocas. Narciso perde-se na própria imagem, mergulhando em busca de si mesmo. A Medusa, destruída por seu próprio reflexo mostrado no escudo do herói. A madrasta de Branca de Neve, convocando os poderes de sua figura refletida no espelho, para fortalecer-se e tornar-se vencedora. Alice, perdida no meio de tantos espelhos, que mostram, a não ser sua figura refletida no meio de tantas *alices*, o devir dela própria, indicando a multiplicidade de caminhos a escolher. O duplo, que em tantas lendas significa a morte de quem o vê, comprometido com a mais convicta certeza de que o fim é inevitável...

Civilização da imagem. Daguerreótipo, fotografia, cinema, televisão. Imagens que cercam a vida de cada um, criando cadeias e tramas imaginárias e reais; intercambiáveis, redundantes e emblemáticas, documentos de vida e trabalho.

Uma imagem nunca é inocente retrato desprovido de significação. É documento sócio-histórico de uma época, de um lugar, de um grupo social, atestado de usos e costumes. É formadora de identidades que se constroem no cotidiano. Partindo desse pressuposto, investigar imagens é construir um discurso visual de um determinado tempo-espaço, com uma história preche de significações explícitas, tanto quanto simbólicas.

Sob essa perspectiva, Aumont (1993: 78) sugere que “a produção de imagens jamais é gratuita, e, desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos”. Portanto, pode-se conceber uma imagem como instrumento mediador entre o espectador aquele que olha, e a realidade, daquele que a vive enquanto frui. Segundo o autor citado, espectador é “aquele sujeito que olha a imagem, aquele para quem ela é feita” (idem: 14). Complementando essa idéia, é interessante trazer o que diz Vilches¹ (1984, p. 95-96):

¹ Tradução livre do trecho: “se trata del ajuste de un convenio entre dos interlocutores, donde cada uno (emisor y destinatario) es - puede ser - diligente y cuidadoso, tanto en la acción como en el efecto de negociación del texto. [...] esta materia – que es el texto - base de la comunicación de masas no es, de ninguna manera, fortuita o eventual: el autor o emisor prevé las diferentes opciones a las que someterá su producto el lector o destinatario. (Vilches, 194, p. 95-96).

[a leitura do texto visual] se trata de um ajuste, de um convênio entre os interlocutores, pelo qual cada um (emissor e destinatário) é – pode ser – diligente e cuidadoso, tanto na ação quanto na negociação do texto. [...]. Esta matéria – que é o texto – base da comunicação de massas não é de maneira nenhuma fortuita ou eventual: o autor ou emissor prevê as diferentes opções a quais submeterá seu produto ao leitor ou destinatário.

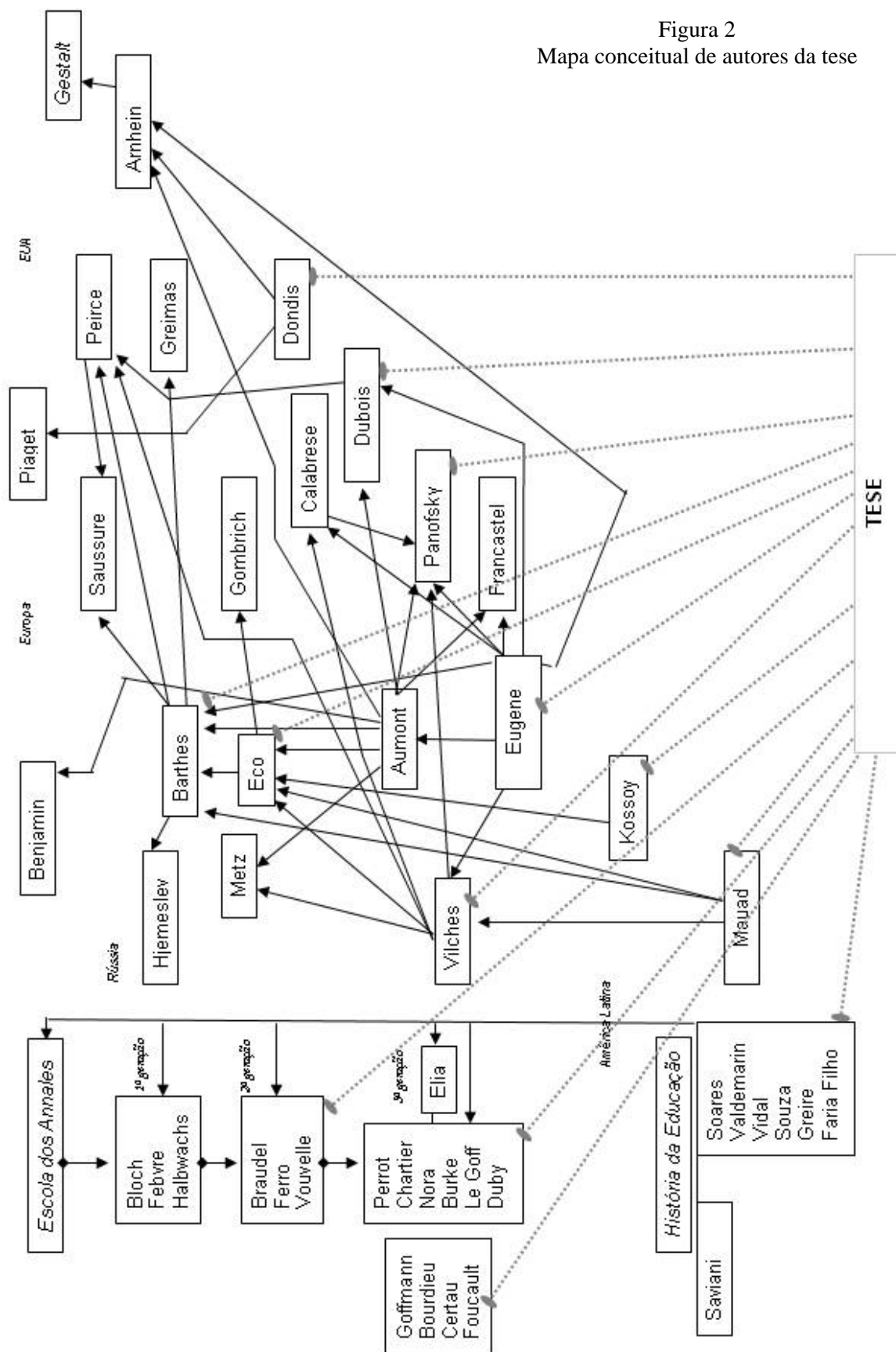
Assim sendo, baseando-se nesta idéia de mediação e construção de significados pelas imagens como *mapas* de uma época, o presente trabalho investigou, através de fotografias, como vem sendo construída e representada a imagem da professora de escolas públicas do município do Rio de Janeiro, fixando-se no período de final do século XIX (1890) e início do século XX (até 1930).

O trabalho seguiu o curso de um estudo histórico-sociológico, e pesquisou nas fotografias desse período mensagens, usos e costumes aí representados sobre a figura da professora primária, no qual o texto principal é a fotografia como *texto visual*, tal qual assinalam alguns autores (Moreira Leite, 2001; Kossoy, 2001, 2002; Aumont, 2000; Mauad, 2004; Samain, 2001; Freund, 1976; Fabris, 1998; entre outros citados ao longo da tese).

A leitura do texto visual empreendida por níveis de aproximação sucessivos foi proposta de Panofsky, Eugeni, Vilches, Dondis, por mim utilizada na aproximação de leitura das fotos da tese. Também foi preciso uma incursão no terreno da semiótica de Barthes para dar um crivo à leitura do texto fotográfico. Porém resalto que os aspectos da semiótica encontrados na tese são um *amparo* metodológico, uma *ferramenta* pela qual operacionalizei a leitura, não sendo o foco da discussão.

O referencial da História da Educação, da História das Mulheres, da História da cidade me ajudou a estabelecer os marcos pelos quais se introduziram as rupturas e perceber quais as permanências sobre as quais se operavam as mudanças empreendidas ou mesmo pretendidas no Distrito Federal, cidade do Rio de Janeiro. Lendo outros autores, pude identificar algumas correntes de pensamento às quais filio minha tese. Por esses autores, organizei um mapa conceitual das matrizes e das fontes do estudo que ora apresento:

Figura 2
Mapa conceitual de autores da tese



Mesmo não sendo muito comum, tomei a iniciativa de apresentar nessa seção do trabalho – a introdução – o mapa conceitual de autores. A intenção foi proporcionar ao leitor um panorama dos caminhos e as filiações teóricas da tese, acentuando que a escolha de um referencial inicial se amplia e toma corpo numa busca arqueológica pelo *ponto zero* do pensamento. Mesmo que essa idéia seja apenas uma ambição de pesquisador, ela torna-se importante, pois guia a investigação e ajuda a estabelecer pontos de convergências teóricas, evitando choques desnecessários.

A escolha do período proposto para investigação deveu-se ao fato de que é na República Velha, período demarcado pelos historiadores e consensualmente conhecido também por Primeira República (de 1890 a 1930) que o ideário de um Brasil forte, civilizado se conseguiria pela Ordem e pelo Progresso. E a escola com seus professores seriam também protagonista na construção dessa arquitetura do êxito.

Ao longo dessas décadas a cidade do Rio de Janeiro também sofre extremas mudanças em sua urbanização e distribuição espacial, conseqüência dos novos ventos civilizatórios. A escolha de professoras de escolas públicas do município do Rio de Janeiro se deve ao fato de ter sido este município a capital do país no período das fotos do estudo, qual seja, de 1890 a 1930, tendo abrigado e emanado, então, modas e modos oficiais de conduta profissional para o magistério, assim como para outras profissões, além de, nos dias de hoje, continuar sendo uma cidade-pólo difusora de hábitos e costumes que se divulgam por todo o país. Haja vista que somente em 1960 a capital do país é transferida para Brasília, com a inauguração da obra empreendida no governo do presidente Juscelino Kubitschek. Aliado a esse fato, a escolha da cidade também se deu por razões de exequibilidade financeira e por conta de um maior aproveitamento do tempo para a pesquisa das fontes documentais que constam do trabalho.

Dos locais onde busquei o material básico da tese – as fotografias - destaco o Centro de Referência da Escola Pública (E/ CREP) - centro de estudos e pesquisas mantido pela Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, localizado na antiga Escola Rivadávia Correa, na Avenida Presidente Vargas, Centro do Rio de Janeiro, onde as fotos foram-me gentilmente cedidas digitalizadas em CDRom, aos endereços eletrônicos os quais consultei, pude estabelecer o esquema a seguir:

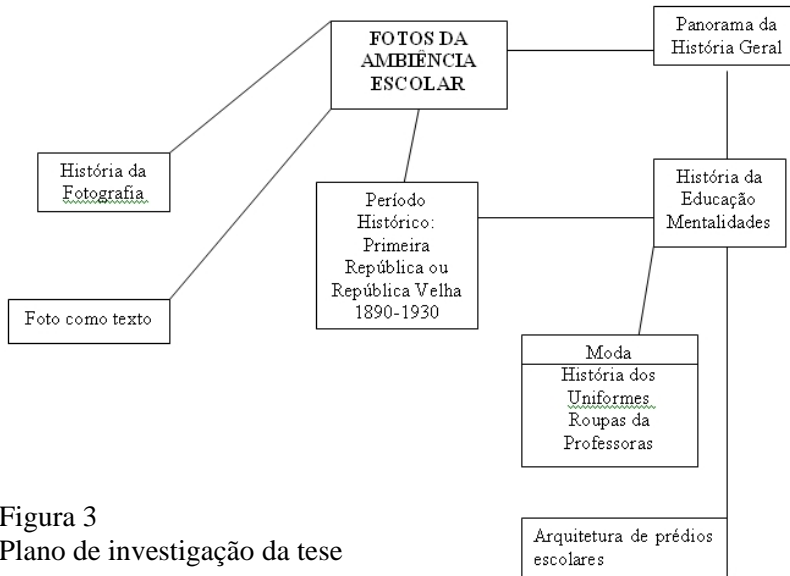


Figura 3
Plano de investigação da tese

Com essa intenção de pesquisa, ao estabelecer como documento e fonte primária a fotografia retratando imagens de professoras, foram pertinentes algumas questões para investigação, tais como: para que e a quem servem ou serviam essas imagens? Qual o tipo de identidade docente/profissional que se queria construir, quando essas imagens foram tomadas, escolhidas para serem registradas e veiculadas como supostamente ideais? O que se pode supor que estaria oculto/ manifesto no texto e no contexto dessas figuras retratadas? Quais os valores, usos e costumes vivenciados no trabalho docente cotidiano dessas professoras, registrados nessas imagens? O que a História da Educação nos esclarece em relação ao período retratado?

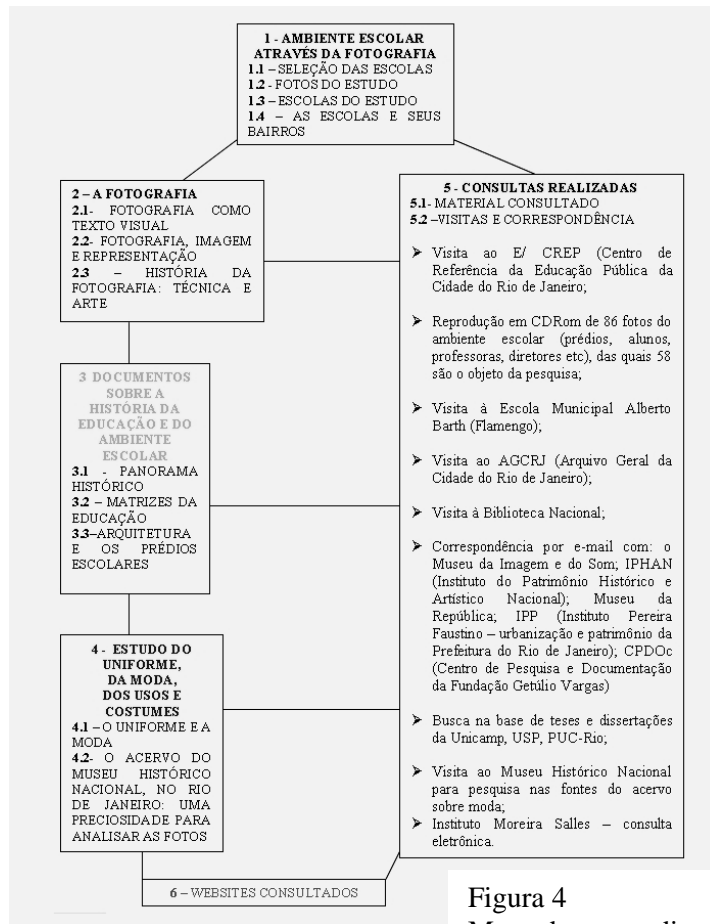


Figura 4
Mapa dos procedimentos da pesquisa

Assim como a gramática, segundo o dicionário, pode ser definida como “conjunto das estruturas lingüísticas próprias de uma língua” (Dicionário da Língua Portuguesa Larousse Cultural, 1992), a leitura visual também tem suas regras próprias. Analisar fotografias de uma época distante impõe desafios e, sobretudo, um desprendimento do pesquisador. A emoção toma conta dos “olhos do pensamento” ao fitar aquelas pessoas ali retratadas, com suas histórias de vida, tramas e relações sociais, mas a razão chama o pesquisador aos instrumentos de uma leitura, para que esta seja a mais ampla possível. Há de se buscar o equilíbrio nessa leitura.

É também consonante à pesquisa o conceito de representação de Roger Chartier, entendendo a fotografia como um bem cultural que denota modos, usos e costumes de uma determinada época. Segundo Chartier (1990, p. 17)

as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

A imagem fotográfica atesta esses projetos, às vezes, não explicitamente ditos, porém consolidados pela imagem que ali se vê. Uma das funções da imagem é a de estabelecer uma relação com o mundo, tentando explicar visualmente, por um discurso não verbal, o lugar que as coisas e as pessoas ocupam.

Chartier (idem, p. 16), fala do lugar da História Cultural, que tem por principal “objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, **dada a ler**. Uma tarefa que supõe vários caminhos” (grifos meus).

Assim é que a leitura das fotos numa concepção de que a foto é o texto a se ler, vai apontar o que ressalta o autor: a construção de uma realidade social colada ao que está ali estampada; uma realidade fática, mas que dá ao espectador várias entradas e caminhos por onde tráfegar.

Em *Sob o signo da imagem*, tese de doutorado da Professora Ana Maria Mauad (UFF, 1990), através da análise histórico-semiótica a autora, estuda os comportamentos da classe dominante no Rio de Janeiro na primeira metade do século XX e, para esse fim, utiliza-se da fotografia como texto visual que lhe vai indicando os usos e costumes da época. Para empreender essa análise, Mauad lembra que texto e contexto estarão sempre contemplados e amalgamados na imagem fotográfica, implicando a produção, a fruição por parte do espectador e as condições materiais de sua produção.

Em texto publicado em 2004, a autora sugere uma abordagem para a leitura visual que leve em conta o rigor metodológico. Para tal ela opera com a idéia de série, ou seja, não é conveniente para o pesquisador analisar uma foto isoladamente: há de se buscar na série as permanências, as recorrências, as diferenças, enfim, “pistas” para que se entenda a trama das relações fotografadas em seus usos e costumes, como sempre um texto pertencente a um contexto. Essa discussão foi central em minha tese, inclusive como orientação metodológica quanto à busca de formalização de uma série fotográfica.

O conceito de *alfabetização nas práticas visuais*, de Etienne Samain (2001) foi também fundamental no desenvolvimento de minha tese. Conforme assinalo acima, há de se dominar a gramática da leitura das imagens para que se “decifre” seus códigos. Nesse sentido, Samain é enfático quando chama a atenção sobre as redes de relações que se estabelecem nessa fotografia, dentro de sua visualidade - o tema retratado -, assim como em sua materialidade - o artefato. O autor se surpreende ao perceber que se pode pensar o mundo de muitas maneiras e que todas essas possíveis são singulares. Seu pensamento sobre essa proposição discorre:

não tenho a certeza de que os filhos de nossos filhos saberão ler e escrever como sabemos fazê-los. [...] Uma coisa é certa: os homens de amanhã enunciarão o universo e organizá-lo-ão com base em outros parâmetros lógicos, gerados pelos novos meios comunicacionais que continuarão esculpindo (Samain, 2000, p. 54).

Em minha tese essa proposição me fez refletir, com a descoberta da fotografia, sobre a inauguração de uma nova maneira de representar o organizar o mundo dentro da civilização da imagem.

Quanto aos aspectos ligados à moda, tomei por base autores que iluminaram o aspecto da indumentária escolar – o uso do uniforme, além de buscar subsídios para o entendimento do vestuário das professoras. Segundo o dicionário Aurélio (s.d.) moda, dentre outros significados, é um “modo passageiro que rege, de acordo com o gosto do momento, a maneira de viver, de vestir” etc. Destaco, da definição acima, o aspecto da regência – a moda determina, coordena usos e costumes no tempo e espaço. Como qualquer outro artefato sociocultural, a moda também é tributária de costumes que refletem ideologias, modos de ser e estar no mundo.

Esse ponto da pesquisa teve como objetivo, no período demarcado por meu estudo (de 1890 a 1930), buscar referências na moda da época para entender as mudanças no vestuário que posso atestar nas fotos. No Rio de Janeiro, o Museu Histórico Nacional (MHN) possui um importante acervo de indumentária de várias épocas, dentre estas, o período de recorte de minha tese, qual seja, de 1890 a 1930. Parte desse acervo não está em exposição permanente e encontra-se guardado e cuidado no setor denominado Reserva Técnica. Fiz contato com a Professora Vera Lima, Curadora de indumentária, museóloga e pesquisadora e professora de História da Moda da Universidade Candido Mendes (RJ), que me explicou o processo de conservação das roupas e objetos enquanto percorríamos o acervo. Há peças de vestuário feminino, masculino e infantil, abrangendo desde os trajes de gala – bastante elegantes, ricamente ornados -, às roupas mais comuns do cotidiano. A coleção feminina abriga vestidos de baile, camisolas, roupas íntimas, sapatos, bolsas, capas, pelerines - capa usada sobre vestido decotado, principalmente à noite, muito comum no século XIX e início do século XX - espartilhos, combinações, anáguas, saias, sapatos, botinhas, bolsas, entre outras peças. A coleção masculina guarda costumes, ternos, bengalas e objetos da moda urbana, assim como as peças infantis, na qual a roupas de bebês e crianças maiores.

Formalizando as referências bibliográficas sobre esse ponto indicadas pela pesquisadora do Museu, para iniciar,

utilizei o texto de Gilda de Mello e Souza, “O Espírito das Roupas” (1987), referência importante quando se trata de discutir o vestuário como bem simbólico, status de pertença aos grupos sociais. Também como referência das discussões, cito a tese de Maria Cristina Volpi Nacif, “Estilo Urbano – um estudo das formas vestimentares das camadas médias urbanas, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX” (UFF, Departamento de História Social, 2000). Nacif abre seu trabalho com a seguinte proposição:

o estudo das formas vestimentares das diversas camadas da sociedade apresenta e inter-relaciona as condições econômicas e os conhecimentos tecnológicos, os modos de produção, os sistemas de pensamento, organização social e as representações simbólicas da sociedade e dos indivíduos. (Nacif, 2000, resumo).

A dissertação de Mestrado de Maria do Carmo Teixeira Rainho, “Representações da Roupas e da Moda no Rio de Janeiro do século XIX” (PUC-Rio, Departamento de História, 1992), também foi uma fonte de consulta importante para entender a moda como um bem simbólico e signo de pertença.

Foi por essas vias que empreendi a análise das fotografias, entendendo-as como *um* dos possíveis artefatos que pode dar a ler essa trama da qual saiu, sem se descolar dela.

Também estudei nas fotos, o uniforme como insígnia e bem simbólico da ambiência escolar da época de minha tese. Para essa leitura contei também com o livro “História do Uniforme Escolar no Brasil”, de Furio Lonza (2005). O autor com sua equipe de pesquisadores fez um apanhado histórico dos uniformes de colégios tradicionais de São Paulo e Rio de Janeiro, trabalhando a idéia de que essa vestimenta cria identidades, até o século XXI. O livro, com muitas fotos de época foi um apoio à interpretação das fotos do trabalho.

A tese encontra-se assim organizada: além desta introdução, vista como capítulo 1, se segue o capítulo II “Imagem, fotografia: convenções partilhadas”, no qual discuto a imagem fotográfica como testemunho do tempo, apresentando algumas possibilidades de leitura do texto visual.

No capítulo III “Metodologia da tese”, explico os procedimentos de busca do material recolhido, detalhando os procedimentos de análise dos dados, com a elaboração uma ficha catalográfica.

No capítulo IV “A Educação na Primeira República: da obscuridade às ‘luzes’”, problematizo os ideais de civilidade e progresso aliados a uma nova estética para uma nova cidade.

No capítulo V “Magistério: profissão feminina?”, me pauto na história das mulheres e nas trajetórias da Profissão Docente, além de buscar entender e justificar porque essas professoras foram simbolicamente designadas para serem as construtoras de uma nova ordem.

E no capítulo VI “Análise das fotos”, apresento a análise e discussão dos elementos das fotos selecionadas para o estudo.

Dentre tantos trabalhos que tive a oportunidade de ler e que utilizam-se da fotografia como fonte de pesquisa, poucos são aqueles que a tem como o objeto em si, ou seja, que se propuseram a lê-la como texto visual, buscando uma especificidade nessa leitura. Eles me fizeram perceber a diferença, tênue às vezes, de se lançar mão da fotografia como fonte histórica, que complementa o que se escreve, e de ser a fotografia o texto, precisando o pesquisador criar metodologias que dêem conta da leitura desse texto. Assim, se eu disser que esta ou aquela leitura foram inócuas estarei faltando com a verdade, visto que contribuíram para que eu pensasse meu objeto com mais clareza e precisão, pelo menos em seus limites e possibilidades.

Alguns autores não foram citados mais amiúde, mas foram conformadores do ponto do vista sobre o qual eu escrevo. Parece que impregnei-me de tal forma de suas razões que por eles, acabo falando eu.

Desse modo, estudar imagens, documentos fotográficos da ambiência de escolas públicas do município do Rio de Janeiro, retratos de professoras e suas turmas traz propostas de um novo olhar sobre a construção da identidade docente, assim como as redes onde essa identidade é tecida e se configura, não estando essas imagens alheias aos acontecimentos, nem às ideologias das épocas em que foram produzidas, registradas e veiculadas; assim como, não podem ser analisadas [as imagens] sem estar o espectador do agora impregnado da época em que vive, o que abre caminho para um dialogismo entre o registro e a visão desse observador atual.

2 Imagem, Fotografia: convenções partilhadas

“Do ponto de vista humanístico, os registros humanos não envelhecem. [...] Esses registros têm, portanto, a qualidade de emergir na corrente do tempo [...]”, alerta Erwin Panofsky (2002, p. 24). Sendo a fotografia um registro fixado no papel pela ação da luz e elementos químicos, o que está ali fixado tem vida até hoje, mesmo que tenha sido feita nos séculos passados. Ademais, várias dúvidas se levantam, sem que, no entanto, tenhamos a pretensão de respondê-las: o que é “velho” – o papel onde está fixada a imagem? As pessoas retratadas? O ambiente fotografado? São questões pertinentes e que merecem atenção do pesquisador para que tenham, pelo menos, indicativos de respostas, quando não, para que sirvam de guias para a investigação.

No capítulo aqui apresentado a discussão que se pretende suscitar é que a fotografia – literalmente, a escrita pela luz - pode ser entendida e lida como texto visual, sendo ao mesmo tempo objeto de representação e memória. Na trama da argumentação, tangenciamos a história da fotografia em seus aspectos técnicos convertidos em simbólicos com a lupa de Chartier e Benjamin. Os aspectos ligados à leitura, com gramática e sintaxe próprias do texto visual são estabelecidos por Kossoy, Panofsky, Barthes, Manguel, Dondis, Dubois, Joly entre outros citados e articulados no corpo do texto.

2.1 Imagem fotográfica como testemunho de tempo

A memória da humanidade é visual. O que pode justificar tão forte afirmativa são as provas pré-históricas gravadas nas paredes. Pinturas rupestres de milhões de anos atestam que a imagem é comunicação. O bisão sobre a superfície da pedra, com a mão decalcada em seu dorso pode ser lido como um texto que supõe o domínio do homem sobre o bicho, antecipando visionalmente o trajeto do animal na caçada.

Donis A. Dondis (2000, p. 7) é partidário dessa idéia. Ele afirma que “[...] a informação visual é o mais antigo registro da história humana. As pinturas das cavernas representam o relato mais antigo que se preservou sobre o mundo tal como ele podia ser visto há cerca de trinta mil anos”.

Outros tantos exemplos podem ser evocados ao longo das idades das culturas, dos grupos sociais, das tramas tecidas nas relações cotidianas. As imagens produzidas e fruídas têm

significância, sobretudo simbólica, posto que são retratos que referendam, inauguram, continuam, encerram tradições, modos, modelos de ser e estar no mundo.

Sobre o que é ou não simbólico nas teias da cultura, Chartier (1990, p. 19) alerta que

será necessário identificar como símbolos e considerar como “simbólicos” todos os signos, actos ou objectos, todas as figuras intelectuais ou representações colectivas graças aos quais **os grupos fornecem uma organização conceptual ao mundo social ou natural, construindo assim a sua realidade apreendida e comunicada.** (aspas no original; grifos meus)

Desse modo, as imagens são construções simbólicas e símbolos que, em dadas instâncias, pretende-se lançar mão para explicar os sistemas de relações em que se vive mergulhado e nos quais somos também produtores e consumidores de significados.

As imagens como símbolos são também atestados de ordenação e hierarquização das vivências individuais e sociais dos diversos grupos nos quais atuamos. São, no dizer de Chartier (id., p. 23) “estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um ‘ser-aprendido’ constitutivo de sua identidade” (aspas no original).

Assim, pensar imagens como símbolos também abre a possibilidade de uma auto-reflexão sobre a posição ocupada nessa trama social o que, de certa forma, às vezes permite que se antecipe e calcule os próximos passos do comportamento nos grupos aos quais se pertence ou as quais se quer pertencer.

É mesmo Chartier (id., p. 23) que ajuda a pensar nesse momento a imagem como símbolo de representação, quando propõe que esta representação, também pela imagem, articula três maneiras da relação com o mundo:

- a primeira delas, é que a imagem como representação permite que se realize a classificação e a delimitação que produzem as diversas e contraditórias configurações da realidade construída pelos vários grupos sociais;
- a segunda é que essa representação imagética permite que se reconheça uma identidade social, que apresenta um estatuto, uma posição, uma maneira especial de ser-e-estar no mundo;
- a terceira é que a imagem é também forma institucionalizada que marca visivelmente a existência do grupo, da classe ou da comunidade.

Pensando com o autor citado, é possível compreender mais profundamente o valor que tiveram aquelas primeiras figuras desenhadas na pedra: a diferenciação do humano e não-humano para a própria compreensão do grupo e sua construção como tal. Reconheço-me por aquilo que é você, ou seja, eu sei quem sou eu porque reconheço que não sou você. Esse aparente jogo de palavras contribui para refletir

sobre como são formadas as representações traduzidas em imagens, símbolo de pertença, de união, de caracterização.

No embate travado pelos múltiplos discursos – visuais também -, que constroem o mundo social, o “mundo do texto” e o “mundo do sujeito” se imbricam e os discursos imagéticos são produzidos e apropriados, individualmente e pelos grupos, na tentativa de explicação das coisas do mundo: sistemas de crenças, de sentimentos, de boas maneiras, de trabalho, de condição econômica. As interpretações desses discursos são também múltiplas e dialógicas; as vozes vêm de diversas direções, que podem ou não convergir.

Essa mistura é determinante na fabricação e na leitura das imagens com as quais convivemos no cotidiano; produzir imagens é também produzir discursos sobre vida vivida e o devir. Por esse pensamento, as fotografias são um dos possíveis produtos dessa e nessa trama de representar (–se) que, em determinado momento acaba por favorecer (ou não) usos e costumes, maneiras de ver e produzir artefatos com o status de bens culturais de uma sociedade e seus grupos. Nesse sentido, representar é mediatizar, mediar, articular as concepções de pessoas individuais ou em grupos, por meio de objetos de diversas e variadas ordens. E a fotografia é um desses aparatos simbólicos de representação a partir do momento que substitui um objeto por outro, quando se põe “como relacionamento de uma imagem presente e de um objeto ausente, valendo aquela por este” (Chartier, 1990, p. 21).

A sugestão de representação “como dando a ver uma coisa ausente” é indício de uma substituição, a troca de um objeto, pessoa enfim, um determinado artefato ou idéia por outro que se ponha no lugar daquele. A fotografia pode ser um desses elementos que representam algo, posto que “a representação é um instrumento de **conhecimento mediato** que faz ver um objecto ausente através de sua substituição por uma ‘imagem’ capaz de reconstituir o em memória e de figurar **tal como ele é**” (Chartier, 1990, p. 20; aspas no original; grifos meus).

Objeto de conhecimento mediato, como aponta o autor, o artefato que representa remete ao original, em memória e por semelhança, sendo um meio, em veículo de rememoração. No caso da fotografia, esta é em si um meio que apresenta uma representação evocando a similitude do que retrata. Por ela é dado a ver a “coisa ausente” e há uma distinção e, ao mesmo tempo, uma figuração por semelhança² entre o que é representado – a coisa em si -, e o que a representa – a foto. A “coisa” é tridimensional e na foto, pelo suporte que a representa, torna-se bidimensional.

² Segundo Lorenzo Vilches (1984, p. 18), “la semejanza no se da a causa de las propiedades físicas del objeto sino a través de la activación de una estructura perceptiva em el sujeto observador”. Ou seja, a idéia de semelhança depende muito mais do sujeito receptor do que do objeto em si.

Dessa forma, cria-se uma outra realidade de tempo e espaço, pois há uma coerência interna do que é representado na foto que segue independentemente da realidade exterior como a realidade. Contudo, há ainda uma sobreposição, posto que o que está no retrato mantém-se como um espelho daquilo que representa: pessoas, lugares, paisagens etc.

Olhando a fotografia, em um trabalho de apreensão e inteligibilidade de seu conteúdo – explícito e implícito –, os processos de interpretação levam em conta o projeto e a recepção. O leitor completa obra em sua leitura. Imbricam-se nesse trabalho, o mundo do texto - a dimensão contextual -, e o mundo do sujeito -, a dimensão individual. As dimensões se complementam na busca de sentido, de chaves de leitura que permitam um maior alcance e entendimento da mensagem ali veiculada.

Essas chaves abrem as portas para que o sujeito/ leitor do texto visual – a fotografia, neste caso -, se situe na trama social, histórica, cultural; essas chaves permitem que o sujeito/ leitor se encontre (ou não) nessas representações, construindo uma “teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, uma maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo” (Chartier, 1990, p. 24).

Quando se trocam as entradas, as chaves necessitam também de ser modificadas. Assim, a fotografia só foi possível por conta do desenvolvimento de certos materiais e técnicas que foram implementadas na época de sua descoberta. Essa “descoberta”, de acordo com o que nos relata a história, não foi privilégio de um só autor: a invenção veio sendo melhorada por cada um dos que trabalhavam na idéia da reprodução de uma imagem permanentemente gravada pela ação da luz em um suporte.

De acordo com Vasquez (2002), o anúncio oficial da invenção é feito em 19 de agosto de 1839, em Paris então a “capital mundial da civilização”. Paris, a Cidade-luz, é proclamada ao mundo como berço da escrita pela luz.

Esse cenário de efervescência cultural e econômica crava na história o nome de Louis Daguerre como o inventor da fotografia. Contudo, quatro anos antes desse estrondoso anúncio na França, na cidade de Campinas (SP), Hercules Florence registra em seu diário ter conseguido fixar a imagem no papel utilizando-se de nitrato de prata³. A descoberta da fixação da imagem no papel não conseguiu ser registrada em

³ O historiador paulista Boris Kossoy consegue mudar a história oficial com pesquisa empreendida de 1972 a 1976, divulgando provas de que foi Hercules Florence, de fato, o primeiro a fixar imagens no papel obtidas através da câmara escura. Em seu livro *Hercules Florence, 1833: a Descoberta Isolada da Fotografia no Brasil* (São Paulo: Duas Cidades, 1980), Kossoy não deixa dúvidas de que foi mesmo Florence quem inventa a fotografia, inclusive o nome da nova técnica de reprodução.

primeira mão. Isolado em Campinas, Florence não conseguiu comunicar sua descoberta aos grandes centros cosmopolitas da época, registrando em seu diário a frustração de ter sua invenção creditada a Daguerre, na França. Atualmente, é reconhecido que a fotografia tem várias paternidades e o nome de Florence consta nesses registros (Kossoy, 1980).



Foto 1
Hercule Florence
Sem data; sem autoria

A própria invenção da fotografia por Florence⁴ confirma a condição de que tempo-e-espço são articulados entre si e coordenadas histórica e culturalmente interdependentes. Mesmo estando o pesquisador de Campinas *pari passu* com as descobertas dos pesquisadores franceses, não pôde, por coordenadas espaciais, fazer o anúncio de sua descoberta, ao passo que os franceses estavam no centro difusor de modos, costumes e “novidades” e puderam “ser ouvidos”.

Benjamin (1996) alerta para o fato de que a história da descoberta registrada e reconhecida da fotografia data de muito antes de sua primeira impressão, com a Câmara Escura – segundo Draaisma (2005, p. 153; 158),

em sua forma simplificada é uma câmara escurecida com um furo em umas das paredes. À luz brilhante, os raios que entram pela abertura projetam uma imagem do mundo exterior na parede oposta. Essa projeção fica de cabeça para baixo, o lado esquerdo e o direito ficam invertidos.

Pintores e desenhistas a utilizavam para registrar imagens e paisagens de contornos das cidades. A invenção da máquina fotográfica torna a câmara escura um equipamento

⁴ Fotografia disponível em: < <http://pro-memoria-de-campinas-sp.blogspot.com/2007/08/personagem-hrcules-florence.html>>. Acesso 20 jan 2008.

obsoleto e “defeituoso”, posto que esta não conseguia reter a imagem, que sumia logo se escondia a luz do sol (Id., ib., p. 159).

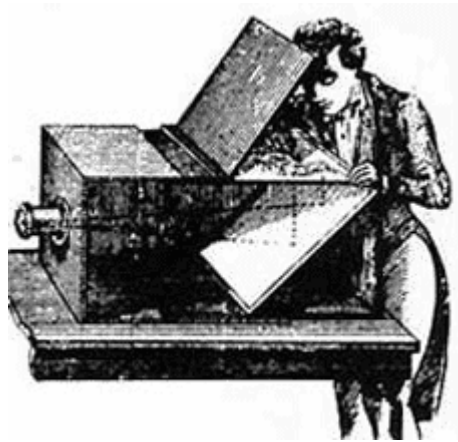


Figura 5
Câmara escura com espelho reflector (séc. XVII)⁵

Pesquisas sobre a câmara escura levam nossos olhares a Leonardo da Vinci, que já pensava em como reproduzir imagens utilizando-se da luz como escultora de imagens:

A névoa que recobre os primórdios da fotografia é menos espessa que a que obscurece as origens da imprensa; já se pressentia, no caso da fotografia, que a hora da sua invenção chegara, e vários pesquisadores, trabalhando independentemente, visavam o mesmo objetivo: fixar as imagens da *camera obscura*, que eram conhecidas pelo menos desde Leonardo (Benjamin, 1996, p. 91; grifos no original).

Desse modo, a procura da fixação da imagem como testemunha ocular parece ser inerente à busca de perpetuação dos códigos dos tempos; de acordo com a evolução da técnica, o que permanece ainda é a eterna busca do registro, articulação primordial do ser humano.

Assim é que Benjamin⁶, como observador de seu tempo, ressalta que a fotografia como registro imagético

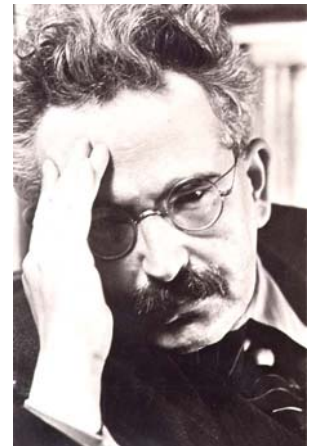


Foto 2
Walter Benjamin

⁵ Gravura disponível em:

http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://achfoto.com.sapo.pt/hf_61a_clucida2.jpg&imgrefurl=http://achfoto.com.sapo.pt/hf_6.html&h=335&w=340&sz=25&hl=ptBR&start=2&tbnid=KsphEhOrnvrHiM:&tbnh=117&tbnw=119&prev=/images%3Fq%3Dcamara%2Bescura%2Bde%2Bleonardo%2Bda%2Bvinci%26gbv%3D2%26hl%3DptBR%26sa%3DG. Acesso 16 mar. 2008.

⁶ Fotografia disponível em:

http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.braungardt.com/Theology/Benjamin/Benjamin.jpg&imgrefurl=http://www.braungardt.com/Theology/Benjamin/index%2520walter_benjamin.htm&h=840&w=553&sz=120&hl=ptBR&start=1&tbnid=w3jvVgU0YxZLDM:&tbnh=145&tbnw=95&prev=/images%3Fq%3Dwalter%2Bbenjamin%26gbv%3D2%26hl%3DptBR%26sa%3DG. Acesso 16 mar. 2008.

difere da pintura não só por sua técnica, mas também pelo valor simbólico de registro:

se os quadros permaneciam no patrimônio da família, havia ainda uma certa curiosidade pelo retratado. Porém depois de duas ou três gerações esse interesse desaparecia: os quadros valiam apenas como testemunho do talento artístico de seu autor. Mas na fotografia surge algo de estranho e de novo: na vendedora de peixes de New Haven, olhando o chão com um recato tão displicente e tão sedutor, preserva-se algo que não se reduz ao gênio artístico do fotógrafo Hill, algo que não pode ser silenciado, que reclama com insistência o nome daquela que viveu ali, que também na foto é real, e que não quer extinguir-se na “arte” (Benjamin, id., p.93; aspas no original).

Conforme o autor relata, a realidade da fotografia não é apagável e esquecível assim tão facilmente. O produto da técnica – a foto –, com suas nuances e um suporte durável torna-se mais do que arte: torna-se um amuleto contra a suposição de uma não existência contra a invisibilidade cotidiana, presenciando, testemunhando uma existência real e, sobretudo, reconhecida socialmente.

Com isso, Benjamin chama a atenção para que, com a invenção da fotografia, também se inaugura um novo modo de olhar: o olhar para a minúcia, para o inventado, para a vulgarização e disseminação dos objetos, alguns, antes, considerados sagrados por serem únicos; outros tantos, profanos por serem tão comuns. Individualizando-se o foco, uma singularidade é criada, direcionando o olhar para pessoas e coisas antes praticamente invisíveis.

Essa posição não é natural; ao contrário, é convencional, fabricada, educada para que assim se olhe:

a natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente. [...] Mas ao mesmo tempo a fotografia revela nesse material os aspectos fisionômicos, mundos de imagens habitando as coisas mais minúsculas, suficientemente ocultas e significativas para encontrarem um refúgio nos sonhos diurnos, e que agora, tornando-se grandes e formuláveis, mostram que a diferença entre a técnica e a magia é uma variável totalmente histórica (Benjamin, 1996, p. 94-95).

A “segunda realidade” (Kossoy, 2001; 2002) criada pela fotografia tem uma carga simbólica relevante, pois não se trata da realidade em si, mas da representação de um pedaço da realidade, vista por alguém atrás da câmera, que vivia uma outra realidade, mas também parte da mesma. Ou

seja, o que se atesta como *realidade* na fotografia é a representação de um fragmento escolhido como representativo de uma situação vivida e registrada, não sendo necessariamente a vivência *por inteiro*.

A função simbólica da fotografia, função mesma de representação é, segundo Chartier (1990, p. 19), a de “uma função mediadora que informa as diferentes modalidades de apreensão do real, quer opere por meio dos signos lingüísticos, das figuras mitológicas e da religião, ou dos conceitos do conhecimento científico”. E ainda, que entende-se por “forma simbólica todas as categorias e todos os processos que constroem *o mundo como representação*” (id., ib.; grifos no original).

A referida simbólica também deriva do fato que a fotografia, em seus primórdios técnicos, era vista como um objeto sacralizado e de acesso aos poucos que podiam pagar (caro) por ela, começando a ser possível às camadas menos favorecidas da população com o barateamento progressivo de sua técnica, mas sem perder ainda sua carga simbólica, na virada do século XIX ao XX. Segundo o autor, a aura⁷ é uma qualidade que garante a singularidade do objeto em seu invólucro original, composta de elementos que dizem respeito ao tempo e espaço, simultaneamente.

Benjamin fala sobre a origem da aura:

essas imagens nasceram num espaço [...] em que cada fotógrafo via no cliente o membro de uma classe ascendente, dotado de uma aura que se refugiava até nas dobras da sobrecasaca ou da gravata *lavallière*. Pois aquela aura não é o simples produto de uma câmara primitiva. Nos primeiros tempos da fotografia, a convergência entre o objeto e a técnica era tão completa quanto sua dissociação [...] (id., p. 99; grifos no original).

Com o advento da fotografia o processo de reconhecer-se coincide, segundo Bellour (1997) com o fortalecimento do processo de individualização construído pelas sociedades do final do século XIX, início do século XX, ressaltando que este processo também é influenciado pela psicanálise de Freud. Pela individualização da imagem pessoal, forma-se o indivíduo, que faz parte do coletivo, mas, ao mesmo tempo, diferencia-se deste.

Um exemplo que ilustra esse ponto em relação à discussão da imagem fotográfica são as “*cartes de visite*”: pequenos cartões com uma fotografia afixada para as pessoas ofertarem como lembrança de si, do momento, da ocasião, enfim, da sua própria pessoa; um tipo de foto pessoal acondicionada em um cartão ricamente decorado que era

⁷ Benjamin discute esses aspectos em seu texto “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (Benjamin, 1996, p. 165-196).

dado de presente às pessoas chegadas como uma lembrança daquele que presenteou. Era uma diferenciação para quem presenteava e uma deferência a quem o recebia.

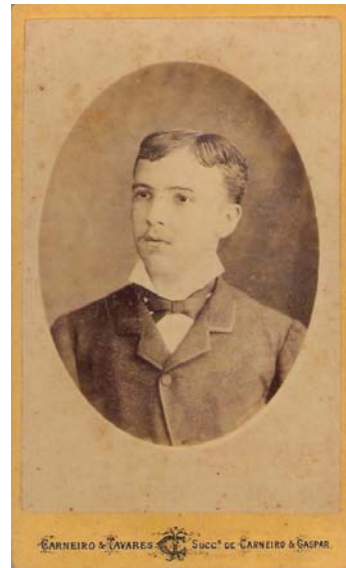


Foto 3

Luiz Guimarães em seu 22º aniversário natalício

No estúdio de Carneiro e Tavares - 11.08.1884 (data da dedicatória)

Interessante é também um estudo sobre as dedicatórias das fotos nas quais, com freqüência, se escrevia: “guarde esta lembrança de seu...”, atestando por palavras a intenção da rememoração pela fotografia. Exemplificando, na dedicatória da foto acima lê-se: “*Ao complectar os meus 22º aniversario natalício. Offereço ao meu estimado irmão Epaminondas Leonidas da Costa Guimarães, como prova d’amisade que lhe dedico e da consideração em que o tenho. Rio de Janeiro, 11 d’Agosto dos 884. Luiz Guimarães*”.⁸

A *carte de visite* era ofertada em visitas sociais e ocasiões especiais. As fotos que as ilustravam eram feitas em estúdios fotográficos previamente preparados, com cenários que variavam entre ambiente tropical, decorado com palmeiras, plantas, árvores; ambiente mais clássico, com colunatas; ambientes de estudo, lembrando bibliotecas e outros. É interessante observar nas fotos dessa época que havia sempre um apoio para os braços, uma cadeira (as fotos com as pessoas sentadas eram muito comuns), haja vista o tempo que a pessoa tinha de ficar imóvel para que a foto fosse feita. Desse modo, os cenários eram de extrema importância para o sucesso da foto. Repare abaixo no braço

⁸ O cartão no verso da foto, reservado à dedicatória também poderia tornar-se objeto de estudos; note-se os brasões da Casa Imperial e moedas com a efigie do imperador D. Pedro II. O monarca era um entusiasta das novidades, dentre estas, a fotografia.

da menina fotografada descansando placidamente sobre a amurada da “ponte”.



Foto 4
Mezinda
Sem data (provavelmente década de 1910/20); sem autoria

O cartão contendo a fotografia foi, segundo Gisèle Freund (1976) uma idéia do fotógrafo francês Eugène Disderi⁹, que percebeu que diminuindo o tamanho da fotografia para aproximadamente 6cm x 9cm, e substituindo o processo de revelação de placa metálica por placa de vidro, o custo das fotos seria cinco vezes mais barato que o preço habitual. Assim, a popularização da fotografia tem relação direta com a técnica empregada e, conseqüentemente com o custo do produto.

Ainda, a *carte de visite* vem de uma tradição anterior; vem da arte dos retratos pintados, que por serem caros não estavam ao alcance de todos, convertendo-se em símbolo de distinção da burguesia. Segundo Gisèle Freund (1976, p. 9),

mandar-se fazer o retrato era um desses atos simbólicos mediante os quais os indivíduos de classes sociais ascendentes manifestavam sua ascensão, tanto para si



Foto 5
André-Adolphe-Eugène
Disderi - 1819-1889

⁹ Fotografia disponível em:

<http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.aloj.us.es/galba/monograficos/LOFOTOGRAFICO/DEGAS/fotografias/Disderi/Principes.jpg&imgrefurl=http://www.aloj.us.es/galba/monograficos/LOFOTOGRAFICO/DEGAS/DisderiOpera.htm&h=400&w=250&sz=40&hl=ptBR&start=22&tbnid=6zRt2RoUVTDIyM:&tbnh=124&tbnw=78&prev=/images%3Fq%3Dretrato%2Bde%2Bdisderi%26start%3D20%26gbv%3D2%26ndsp%3D20%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DN>>. Acesso em: 16 mar. 2008.

mesmos com ante os demais, e se situavam entre aqueles que gozavam de consideração social (grifos no original).¹⁰

Desse modo, concordando com Benjamin, um novo olhar se instala com a presença de uma nova técnica que veicula a estética das classes abastadas, disseminada agora a todos que a ela pudessem ter acesso: a fotografia. O próprio Disderi, em 1862 publica a obra “Esthétique de la Photographie” (Freund, id., p. 64), pela qual divulgava um programa das “qualidades de uma boa fotografia¹¹”, que mostra:

- 1 – fisionomia agradável;
- 2 – nitidez geral;
- 3 – as sombras, as meia-tintas e os claros bem pronunciados, estes últimos brilhantes;
- 4 – proporções naturais;
- 5 – detalhes nos escuros;
- 6 – beleza!

O símbolo de pertença não se fixava apenas ao acesso à imagem fotográfica, mas também a uma maneira de se portar. O comportamento registrado pela imagem fotográfica atesta a distinção e o pertencimento à “boa sociedade”, ao mundo civilizado e, sobretudo, ao mundo dos indivíduos. A fotografia passa a ser um atestado, um álibi, um passaporte simbólico.

Nesse sentido, encarna concretamente o símbolo; é um suporte que tem materialidade, mas que ultrapassa essa concretude com o conteúdo ali registrado. Ela faz “pensar as diferentes e simultâneas realidades que comporta”, (Kossoy, 2005, p.39), propondo que representar é mediatizar, mediar, articular as concepções de pessoas individuais ou em grupos, por meio de objetos de diversas e variadas ordens. E a fotografia é um desses aparatos simbólicos de representação a partir do momento que substitui um objeto por outro, quando se põe “como relacionamento de uma imagem presente e de um objeto ausente, valendo aquela por este” (id., ib., p. 21).

As representações são produzidas “pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (Chartier, 1990, p. 17). Nesse ponto

¹⁰ Tradução livre de “*mandarse hacer el retrato* era uno de esos actos simbólicos mediante los cuales los individuos de la clase social ascendente manifestaban su ascenso, tanto de cara a si mismos como ante los demás, y se situaban entre aquellos que gozaban de la consideración social” (grifos no original).

¹¹ Tradução livre de “1. Fisonomía agradable. 2. Nitidez general. 3. Lãs sombras, lãs medias tintas y los claros bien pronunciados, estos últimos brillantes. 4. Proporciones naturales. 5. Detalles em los escuros. 6. ¡ Belleza! (Freund, 1976, p. 64).

fica visível a importância das representações e o quão simbólicas estas são, visto que servem de mapas, de referência na fluidez das relações sociais, nos locais, nas paisagens sociohistóricas e culturais. Visíveis também se fazem os discursos, de onde são emanados, quem os profere e para qual audiência, quando se atribui sentido às representações.

No caso das fotografias, esses mapas simbólicos estão expostos ao vidente, porém necessitam de códigos, chaves para sua decifração. Essas chaves podem ser tomadas como “convenções partilhadas que regulam a relação do signo com a coisa [...]” (Chartier, 1990, p. 21). Ou seja, as representações só são assim tomadas quando trazem em si algo de referência – explícita ou implicitamente - que remete àquilo que representa, quando “ostenta os signos visíveis como provas de uma realidade que não é” (id.; ib., p. 22). Ao observar uma fotografia como uma representação, o entendimento do que se dá a ver não passa só pela superfície, mas também pelos códigos ali arrumados para permanecerem registrados e salvaguardados pelo tempo.

Contudo, representações não são pacíficas; ao contrário, quando veiculadas, “o que está em jogo é a **ordenação**, logo a hierarquização da própria estrutura social”. Revelam “estratégias que determinam posições e relações que atribuem a cada classe, grupo ou meio um ‘ser-apreendido’ constitutivo da sua identidade” (Chartier, 1990, p. 23; grifos meus; aspas no original).

As fotografias de professoras, no caso desta tese, entendida a fotografia como representação pela argumentação aqui tecida, podem ser vistas como uma dessas estratégias de ordenação do grupo social profissional, e também no corpus social visto serem textos visuais de múltiplas leituras, nos embates da produção de sentidos: “os textos não são depositados nos objectos, manuscritos ou impressos, que o suportam como em receptáculos, e não se inscrevem no leitor como o fariam em cera mole” (Chartier, 1990, p. 25). Ao contrário, os textos precisam ser escandidos, decifrados, lidos e relidos para que as representações ali contidas sejam entendidas e comungadas. E o receptor/ leitor desses textos não é amorfo e inerte: decifra e interage com os conteúdos textuais e imagens.

Dessa forma, as representações veiculadas nos textos imagéticos são negociadas com o leitor-fruidor, não sendo conteúdo apaziguado, apesar de serem entendidas pelos grupos aos quais se dirigem. Entretanto, textos, conforme o autor citado ressalta, não podem ser encarcerados, às vezes provocando e traduzindo lugares sociais “à revelia dos actores sociais” (id., ib., p.19).

Esse ponto confirma-se com Freund (1976) quando ressalta que, por seu carácter documental, a fotografia, por

questões de ordem técnica, tem o poder de reproduzir a realidade *ipsi litteris* sendo, portanto, tida como o procedimento mais fiel e imparcial de registrar a vida e os acontecimentos sociais. Por isso mesmo é que mais que qualquer outro meio de registro, a fotografia traz em si a atitude de expressar os desejos e o que as camadas sociais dominantes têm como meta, além de interpretar a seu modo os acontecimentos da vida social.

A autora justifica seu ponto de vista ressaltando que

a lente, esse olho **supostamente imparcial**, permite todas as deformações possíveis da realidade, visto que o caráter da imagem se acha determinado, cada vez mais, pela maneira de ver do operador e das exigências de seus comandatários (Freund, id., p. 8; grifos meus).¹²

Ou seja, conforme venho articulando com os autores citados, a fotografia é sumamente um objeto de representação, que traz em si outras representações. Fotografias como imagem são representação: são historicamente produzidas, historicamente fruídas e compreendidas, historicamente articuladas com sentidos construídos ao longo dos embates sociais. Dessa forma, entendê-las em suas mensagens é testemunhar a favor ou contra um tempo que, muitas vezes, não é cronológico, mas atualizado pelas representações que perpassam os discursos e as práticas na busca de novas leituras e sentidos.

2.2 Possibilidades de leitura do texto visual

Conforme alerta Gilberto Velho (1999), memória é projeto e identidade, indissociavelmente. Por mais estranho que possa parecer em um primeiro olhar aliar memória a projeto, não cedendo a tentação de conjugar memória ao passado e projeto ao futuro, esses dois aspectos são indissociáveis. Quando se pensa em memória como trabalho, faz-se presente uma nova perspectiva de fortalecimento entre esta e projeto: ao eleger o que fica para a memória, antecipa-se um olhar do futuro voltado ao passado. Essas vivências, objetos, representações escolhidas para serem *elencadas nos arquivos* instauram a identidade de uma pessoa, um grupo, uma época.

¹² Tradução livre do trecho “el lente, esse ojo **supuestamente imparcial**, permite todas las deformaciones posibles de la realidad, dado que el carácter de la imagen se halla determinado cada vez por **la manera de ver del operador y las exigencias de sus comandatários**”(Freund, id., p. 8; grifos meus).

É a associação entre projeto e memória que vai trazer significação à identidade do indivíduo, constituindo também sua identidade social, no caso do estudo aqui proposto, identidade e códigos profissionais e sociais das professoras e, se o reverso está colado ao anverso, dos alunos também. Memória e projeto ordenam e dão significado às trajetórias individuais e coletivas; coexistem como meios de comunicação e expressão, de articulação de interesses, de objetivos, “sentimentos e aspirações para o mundo”. Portanto, fomentar a memória é também proporcionar espaço à comunicação de projetos e de maneiras de ser (Velho, id., p.103).

Nessa perspectiva, “os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim **a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos**” (id., p.46; grifos meus). Se pensarmos que paradigmas como modelos de pensamento e conduta são construídos por representações, e que estas podem ser (e são) veiculadas por vários artefatos, dentre estes, a fotografia, fica mais forte a sensação de que os registros fotográficos que veiculam imagens de professoras, alunos, ambiência escolar, enfim, não são ingênuos retratos.

Conforme assinalado anteriormente por Freund (1976), a fotografia é também documento social, que atesta que cada momento histórico presencia modos de expressão que correspondem ao caráter político, às maneiras de pensar e aos gostos de cada época. Por ser aceita em praticamente todas as classes sociais, a fotografia entra pela casa do presidente da empresa, assim como pela do operário com a mesma facilidade, ou se não entra, são os motivos econômicos que acabam determinando esse trânsito. E é aí que reside sua força política. A autora reforça essa idéia quando nos fala que a importância da fotografia também se dá por ser um dos meios mais eficazes de moldar nossas idéias e de influenciar em nosso comportamento.

Em sendo as fotos, principalmente as tiradas oficialmente, veiculadas e expostas para serem contempladas como exemplos, pode-se pensar essa arrumação fotografada nunca desprovida de intencionalidade, ou seja, é uma “montagem”, um *projeto* criado com o intuito de estabelecer uma verdade, de ser *memória*. Contudo, é dentro dessa montagem que se pode, acuradamente, entrever os significados latentes, as tramas entretecidas e as mensagens carregadas de intenção de educar o olhar a uma percepção conduzida.

Essa educação conduzida pode originar o que Kossoy (2001; 2002) nomeia de um “arquivo visual” que se estabelece em nossa memória e que é imprescindível para que conheçamos o mundo. Quando as imagens estão em nosso

arquivo visual particular, estas tornam-se dinâmicas e acabam por se mesclar com o que somos, com o que pensamos e com o que fazemos. Tomando as fotos das professoras e alunos, uma possível dimensão de análise é perceber que as fotografias naturalizam modos de ser de alunos e professores, estabelecendo arquivos de consulta aos quais se recorre sempre que há necessidade, em primeira instância e que, ao longo do tempo, acabam sendo internalizados como o modo de ser estar nesse e em outros ambientes.

Assim é que o que se observa, levando-se em conta o que Kossoy nomeia, é que os cenários das fotos antigas eram montados para serem fotografados, com a colocação das pessoas de forma a serem mostradas, funcionando como registros de contextos, épocas, sentimentos, enfim, o que, de certa forma, impõe a quem as contempla o uso de chaves, maneiras de ver que, de certa forma, estão presentes no ato de ler um texto. Ler um texto visual?

Alberto Manguel em seu trabalho “Uma história da leitura” (2002, p. 19), fundamenta o conceito ampliado de leitura com o trecho abaixo, dizendo que

ler as letras de uma página é apenas um de seus muitos disfarces [da leitura]. O astrônomo lendo o mapa de estrelas que não existem mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; a dançarina lendo as notações do coreógrafo e o público lendo os movimentos da dançarina no palco; o tecelão lendo um desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página [...].

O autor continua lembrando ainda que

em cada caso, é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível ou se reconhece neles[...]. Todos lemos a nós e ao mundo¹³ à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (id., ib., p. 19-20; grifos meus).

A citação de Manguel é inspiradora à reflexão e à busca de um entendimento. Quando o autor propõe que ler não se restringe aos códigos escritos somente por letras e palavras, abre uma enorme perspectiva para que entendamos

¹³Paulo Freire também enfatiza no corpo de sua obra que lemos o mundo antes mesmo de ler as palavras. É nessa perspectiva que opero com a proposição da leitura do texto visual veiculado pela fotografia.

os sinais, as marcas, os símbolos como elementos dados à decodificação.

A amplitude da definição de leitura de Manguel se cruza com o foco de Donis A. Dondis quando este aponta a necessidade premente de um “alfabetismo visual”. Para o autor,

o alfabetismo significa que um grupo compartilha o significado atribuído a um corpo comum de informações. [...] seus objetivos são os mesmos que motivaram o desenvolvimento da linguagem escrita: **construir um sistema básico para a aprendizagem, a identificação, a criação e a compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas**, e não apenas àquelas que foram especialmente treinadas, como o projetista, o artista, o artesão e o esteta (Dondis, 2000, p. 3; grifos meus).

Quando o autor acena com a possibilidade de construção, dá margem a que se suponha que esse sistema básico de leitura do texto visual ainda não está plenamente estável, quiçá, nem estabelecido. Contudo, seu alerta vai na direção que, na construção desse sistema, há de se levar em conta pontos básicos de compreensão ampla e acessível a todos os “leitores”.

Arrisco a dizer que, mesmo que não houvera uma intenção explícita de um projeto de alfabetismo visual, a ordem republicana desejava que todos tivessem acesso ao que estava se fazendo, na medida em que havia a presença de um fotógrafo oficial, registrando oficialmente as ações das autoridades e dos lugares, obras e construções que haviam de ficar na *memória* do *projeto* de civilização da capital do país.

Essa idéia é pertinente, posto que o autor em questão assinala que a invenção da câmera e de todas as suas formas paralelas suscitou o imperativo desse tipo de alfabetismo. Ele completa esse raciocínio na parte em que enfatiza que o que acreditamos, muitas das coisas que sabemos, aprendemos, compramos e desejamos vêm pela influência que a fotografia exerce sobre nossa psique (p. 13). Portanto, o processo de leitura visual requer muito mais do que apenas o uso do equipamento visual – os olhos...

Dondis traz à cena a organização de uma “sintaxe visual” para a leitura do texto visual. Segundo o dicionário (Aurélio, s.d.), sintaxe é a “parte da gramática que descreve as regras de arranjo das palavras na construção das frases [...]”. Substituindo palavras por elementos visuais, o autor (id., p. 20) sugere que esse conjunto de regras obedece a três níveis distintos e individuais:

1 – o **input visual**, composto de uma quantidade incalculável de símbolos;

2 – **o representacional**, é o material visual do meio ambiente que pode ser reproduzido pela pintura, desenho, escultura, cinema;

3 – **o abstrato**, a estrutura, a forma do que se vê, seja da ordem do natural ou do confeccionado com uma intenção.

Assim, pensando em organizar elementos que se organizem em um conjunto de regras, Dondis pensa em estabelecer uma sintaxe do texto visual, o que, se firmaria como um método de alfabetização nas mensagens visuais. O *input* (palavra de origem inglesa que em tradução livre significa entrada), é o que “entra olhos adentro”, ou seja, é o que consegue-se enxergar com o equipamento visual peculiar a cada um. Mas o autor desfaz esse caráter de simplicidade, completando com a presença dos símbolos. Assim, ao ver/ ler uma fotografia, além do aparelhamento físico de cada um, operamos também com um lastro das experiências, lembranças, arqueologias pessoais que suscitam elementos da ordem do simbólico – individual e coletivo.

No caso das fotografias das professoras, objeto desta tese, o *input visual* estaria operando profundamente na construção e constituição da imagem de professora. Daí a importância de serem essas fotografias bem “tiradas” e veiculadas fartamente, em número ou espaços de exposição, propondo uma ampla visualidade.

O segundo nível no estabelecimento da sintaxe, o *representacional*, opera com as manifestações do ambiente circundante que podem ser transpostas para linguagens gráficas, tais como o desenho, o cinema, a fotografia etc. Mais uma vez, Dondis abre o leque para que se pense nas fotografias como representação de um *modus operandis* que se pensava em estabelecer com as fotografias das professoras: como agir em determinadas situações, posto que a imagem fotográfica “colava” maneiras e comportamentos à figura da professora, e conseqüentemente, dos alunos. Desse modo, esse ambiente finamente escolhido para ser fotografado faz parte do nível das representações, se seguirmos os passos de Dondis.

Finalmente, o terceiro nível do alfabetismo visual de Dondis traz a forma do que se vê como uma estrutura abstrata, ou seja, a mensagem visual pura, na qual estão presentes os elementos que a constituem: a cor, o tom, a textura, a dimensão, a proporção, tudo isso relacionado com o significado da mensagem. Se se pensar nesses elementos isoladamente, a mensagem se esvai em detalhes técnicos que, porém, se conjugados e articulados entre si certamente comunicarão mais eficazmente a mensagem pensada por seu criador.

Em se tratando das fotos da tese, separando-se os elementos que as constituem em professora – alunos – mesas – prédios – uniformes – etc, há uma perda, um possível não

entendimento da mensagem em seu todo, em sua estrutura, como aponta o autor. Apesar disso, se após a análise acurada dos elementos constitutivos da fotografia estes forem novamente postos juntos num processo de reconstrução da estrutura, a mensagem provavelmente se revelará com mais força por se ter observado o detalhe como uma parte da qual a imagem, como um todo, não pode prescindir para que seja melhor alcançada.



Foto 6
Jardim de Infância Marechal Hermes - Botafogo
Sem data; sem autoria

No caso da foto acima, o uniforme, o balanço, o espaço o ar livre, a grade ao fundo parecem ensinar a especificidade de uma infância escolar, ou seja, uma infância controlada e protegida pelos muros da escola. Além desses elementos, o que chama a atenção é a expressão séria dos rostinhos, em poses contidas e concentradas para a *perfeição* do registro. Assim, isolando os elementos estes parecem ser *letras* disjuntas e sem significação; contudo, quando se juntam os pedaços, as palavras vão se formando e agrupando-se em frases com sentidos e significação, urdindo um texto coerente e possível.

A proposição de Dondis, a meu ver, é interessante a partir da idéia de que a leitura tem que ser aprendida, tanto na empresa da leitura das palavras quanto dos elementos visuais. Mesmo assim, o autor é bastante cuidadoso quando sublinha que “uma coisa é certa. O alfabetismo visual jamais poderá

ser um sistema tão lógico e preciso quanto à linguagem” (id., p. 19).

Com essa observação, o autor reconhece a polissemia do texto visual, mas tenta amarrar esse aspecto fugidio da leitura apontando que “o ambiente também exerce um **profundo controle** sobre nossa maneira de ver” (id., ib.; grifos meus). Em se pensando nas fotos como documentos oficiais, esse controle passa a ser bastante direcionado, podendo chegar às raias do radicalmente pessoal, ultrapassando o profissional.

Permanecendo na busca de fundamentação para a leitura do texto visual, é também Erwin Panofsky¹⁴ que ajuda a pensar essa leitura. Ao refletir sobre os pontos que envolvem a leitura do texto visual, o autor propõe uma metodologia para a análise dos documentos visuais. Ele inicia sua discussão afirmando que “todo conceito histórico baseia-se nas categorias do espaço e tempo” (p. 26).

Dessa forma, chama a atenção do pesquisador que os registros não são despregados de coordenadas concretas, da realidade, como assinala mais adiante; ou seja, no caso da fotografia, todo assunto, assim como a técnica que a produziu, têm dia e hora, têm semana e dia, têm, enfim, uma histórica que é aquela do calendário¹⁵.

Intrinsecamente a essa história contada literalmente de um em um pelos meios formais, há também aquela história dos movimentos qualitativos que se acham ancorados nos “quadros de referência” (p. 26) de uma época que pode ou não, estar atrelada a essa contagem, mas que a ultrapassa; esses aspectos qualitativos vazam pelo calendário, sugerindo leituras mais aprofundadas e de maior amplitude, o que o pesquisador que tem como objeto imagens, tem de estar atento.

Tendo como norte os parâmetros acima, Panofsky apresenta uma sucessão de passos metodológicos no empreendimento da leitura das artes visuais, nas quais inclui a imagem fotográfica. São estes:

¹⁴ Esse esquema de leitura proposto por Panofsky influenciou vários estudiosos dessa temática, entre eles Jacques Aumont (1993), autor de base das discussões empreendidas nesta tese, embora não citado neste capítulo literalmente.

¹⁵ Pelas fotografias que tenho, pude perceber pelas séries de fotos, que Malta às vezes passava dois, três dias em uma determinada escola fotografando o ambiente físico, o material pedagógico, os trabalhos realizados, alunos, professores e funcionários em atividades escolares, enfim, tudo o que pudesse ficar registrado como destaque positivo da produção daquela instituição. Nesse caso, o calendário, era também o do tempo dos dias do ano.

- o primeiro passo parte da observação e exame do material; é uma etapa básica, de aproximação ao que o pesquisador coletou e tem em mãos, para ser complementado, se necessário;
- o passo seguinte consiste na decodificação e na interpretação dos registros coletados;
- o terceiro passo é a classificação e a coordenação e do material em um sistema coerente, que “faça sentido”.

O primeiro e segundo passos, Panofsky nomeia-os de “significado factual” (primário ou natural, segundo o autor), ou seja, aquele “apreendido pela simples identificação de certas formas visíveis com certos objetos que já conheço por experiência prática e pela identificação da mudança de suas relações com certas ações ou fatos”. O terceiro passo é chamado de “significado expressional” (secundário ou convencional, idem), o qual, para compreendê-lo é necessária uma certa sensibilidade, aliada às referências que posso agregar ao que se vê para melhor entender o objeto analisado (id., p. 48-49).

Sintetizando suas considerações, o autor apresenta o seguinte quadro sinóptico (2002, p.64):

Objeto da Interpretação	Ato da Interpretação
I – Tema primário ou natural A – factual B – expressional	Descrição pré-iconográfica (e análise pseudoformal)
II - Tema secundário ou convencional, constituindo o mundo das imagens, estórias [sic] e alegorias	Análise Iconográfica
III – Significado intrínseco ou conteúdo, constituindo o mundo dos valores “simbólicos”	Interpretação Iconológica

A arrumação das “camadas¹⁶” de leitura no quadro montado pelo autor é apenas didática, ilustrativa. Para tal, ele ressalta que

devemos, porém, ter em mente que essas categorias nitidamente diferenciadas, que no quadro sinóptico parecem indicar três esferas independentes de significado, na realidade se referem a aspectos de um mesmo fenômeno, ou seja, a obra de arte como um todo” (id., p. 64).

¹⁶ À semelhança dos autores que trabalho aqui, Panofsky chama de “camadas” os níveis de operacionalização da leitura visual.

A lembrança do autor é fundamental para a leitura da imagem, no caso desta tese, a fotografia, visto não ser aconselhável separar a análise dos aspectos técnicos daqueles da ordem do simbólico. No caso da fotografia isso se torna mais contundente, visto por ela ser um misto de técnica e arte, principalmente em seus primórdios, como tal é o caso.

Nesse ponto, o autor faz uma distinção entre iconografia e iconologia e suas relações mútuas. Segundo suas palavras, Iconografia, “é o ramo da história da arte que trata do tema ou mensagem das obras de arte em contraposição a sua forma”, ou seja, esta é a parte descritiva e classificatória da análise imagética; “coleta e classifica a evidência, mas não se considera obrigada a investigar a gênese e significação dessa evidência” (p. 53). Complementando, a Iconologia trata da descoberta e interpretação dos valores simbólicos; “é um método de interpretação que advém da síntese mais do que da análise” (p. 54).

O que Panofsky enfatiza entre esses dois aspectos na empresa da análise imagética é que estes se complementam e se interpenetram simetricamente: “a iconografia é de auxílio incalculável para o estabelecimento de datas, origens e, às vezes, autenticidade; e fornece as bases necessárias para quaisquer interpretações ulteriores” (p. 53).

Baseando-me nessas considerações, tanto os aspectos técnicos quanto os aspectos da codificação cultural são importantes para a leitura do texto visual, conforme aqui proponho. Assim, quando o autor profere que “o homem que é atropelado por um automóvel, é atropelado pela matemática, física e química” (id., p. 43), em relação à fotografia pode-se entender que quem faz uma leitura da imagem fotográfica lê, além do papel e da técnica de revelação empregada, os códigos e simbolismos da realidade ali registrada.

Sem comparações estilísticas desnecessárias, mas com a necessária observação investigativa, considero que coincidem as proposições de Dondis e Panofsky, quanto aos aspectos da leitura do texto visual, em relação aos níveis de leitura organizados em três patamares, *grosso modo*: um primeiro, de aproximação ao objeto; o segundo, de busca de elementos representacionais, e o terceiro, o processo de síntese desses elementos dispostos na fotografia (texto) para a comunicação da mensagem. Os autores dão substrato à leitura altamente polissêmica da composição visual que, com essa fundamentação, pode então ser lida como, de fato, um texto.

Congregando força à urdidura dos aspectos que envolvem esse tipo de leitura, Roland Barthes, com seu

“Elementos de Semiologia” (1971) é fundamental¹⁷. O autor inicia seu estudo buscando na estrutura da linguagem de orientação saussuriana e peirciana elementos que possam ser transpostos para a leitura do texto visual por excelência.

Procurando estabelecer uma estrutura de leitura para o texto visual, Barthes (id., p. 28) começa estabelecendo analogias quando diz: “[...] postularemos, pois, que existe uma categoria geral Língua/ Fala, extensiva a todos os sistemas de significação; na falta de algo melhor, conservaremos aqui os termos Língua e Fala, **mesmo se não se aplicarem a comunicações cuja substância não seja verbal**” (grifos meus).

Ou seja, Barthes reconhece a especificidade do texto imagético, mas nesse momento não tem como atacá-lo com a segurança dos códigos lingüísticos; consegue, através da escrita, criar uma figura para o que é o signo e sua composição de significado e significante: à maneira de anverso e verso de uma folha de papel, ou seja, não dá para separar um do outro.

Esse arranjo é central para que se compreenda que

podemos considerar que a cada sistema de significantes (léxicos) corresponde, no plano dos significados [conceitos], um corpo de práticas e técnicas; esses corpos de significados implicam, por parte dos consumidores de sistemas, (isto é, “leitores”), diferentes saberes (segundo as diferenças de “cultura”) o que explica que uma mesma lexia (ou grande unidade de leitura) possa ser diferentemente decifrada segundo os indivíduos, sem deixar de pertencer a certa “língua”(id., ib., p. 49-50; aspas no original).

Conforme assinalado anteriormente, Barthes está procurando uma ancoragem nas estruturas do texto verbal-escrito para fundear a leitura e os elementos do texto visual. Assim, o léxico como conjunto dos vocábulos de uma língua são apontados por ele como um sistema de significantes, ou seja, formas variadas de “dizer” alguma coisa por uma imagem escrita ou acústica.

Dessa forma, esse conjunto de vocábulos também está presente no texto visual manifestando-se pelas formas, cores,

¹⁷ Nesta tese apóio-me em alguns elementos da semiologia, porém não faço uma análise semiológica, pois como alerta Barthes, o semiólogo em sua análise deixa de lado determinantes psicológicos, sociológicos, físicos (p. 103-104). No caso deste estudo, ao contrário, lanço mão de outros aspectos além dos de estrutura técnica para empreender a análise das fotos: dados históricos, sociológicos etc. O autor confirma este ponto de vista em outro texto, “O mito como sistema semiológico”: “a semiologia é uma ciência das formas, visto que estuda as significações independentemente de seu conteúdo” (Barthes, 1999, p. 133). Em tempo: a palavra semiologia é utilizada mais constantemente na Europa; nos Estados Unidos há uma preferência por semiótica.

linhas, texturas, proporções etc que o compõem. Em se tratando da analogia que Barthes propõe, esses são cada uma das partes de um todo conformam a imagem/ fotografia em sua integralidade.

Outro ponto interessante da proposição do autor é quando ele alerta que a leitura dessa *lexia*, desse conjunto de palavras, tem relação direta com os saberes dos leitores, o que faz com que se possa empreender diferentes leituras, mesmo que dentro de uma mesma língua. O que o autor define língua como um grande sistema composto pela “soma coletiva de marcas individuais” (p. 19). Língua é um código e códigos pedem para ser decifrados.

Nesse sentido, a analogia que Barthes faz com os códigos lingüísticos facilitam o estabelecimento de regras de leitura do texto visual quando se pensa que:

- a *lexia* é formada pelos elementos da composição visual: formas, cores, linhas, texturas, proporções etc;
- que esses *léxicos*, tal qual na linguagem escrita, podem ser agrupados de muitas e infinitas formas, pois correspondem a um “corpo de práticas e técnicas”, que se manifestam, nas artes visuais, pela pintura, a fotografia, o cinema etc;
- que esses *léxicos visuais* podem compor um *sintagma*, ou seja, uma cadeia de palavras que pode ser analisada por recortes sucessivos e logo após, reagrupadas num processo de síntese;
- que esses *sintagmas* podem ser lidos de muitas e variadas formas pelos usuários de uma mesma língua.

Aplicando esses marcos à leitura da fotografia, e me baseando na argumentação de Barthes de que há a necessidade do estabelecimento de parâmetros de análise para “comunicações cuja substância não seja verbal”, observo que a substância gráfica da mensagem fotográfica pode ser examinada cuidadosamente empregando esses “fragmentos” de leitura os quais, juntando-os, se forja uma rede de significados com coerência interna e externa.

Nessa seara, ao estudar a figura da professora não estarei apenas vendo essa “peça” – *uma palavra* -, isolada da cadeia de elementos que compõem a foto. Estou também analisando o ambiente, as outras pessoas, os objetos, ou seja, *a lexia*, o conjunto das partes que compõem o *sintagma* – o todo. Ainda, se entendermos cada foto como uma frase (sintagma) que tem sentido em si e em relação a outras sentenças, uma série de fotos como frases, estarão compondo um texto, com parágrafos e unidades mínimas de sentido, mas podendo ser lidas por indivíduos que partilham uma mesma *língua* (códigos partilhados). Além disso, cada elemento da fotografia é uma frase que tem ligação entre as outras frases (figuras do texto) de tal modo que a fotografia no seu todo é um texto completo e a ser complementado pelo leitor.



Foto 7
Escola Profissional Orsina da Fonseca - 1929
Augusto Malta

Os Institutos Profissionais Femininos tinham como meta a formação de moças para as tarefas domésticas, prendas do lar, como era vocabulário corrente à época. A pose hirta da aluna compõe o ambiente de exposição dos trabalhos manuais. Como uma estante viva, a moça faz parte da mostra, sendo também exposta na vitrine.

Entender os elementos da foto como frases traz uma coerência interna ao texto da foto que se completa com a informação de que os Institutos Femininos não eram frequentados pelas classes médias e altas da sociedade, mas pelas camadas economicamente menos favorecidas, para o aprendizado no controle do próprio lar, ou para a formação de mão-de-obra para os lares das famílias das classes abastadas.

Barthes continua sua busca por elementos de leitura da fotografia em sua última obra “A câmara clara”, de 1980. O autor lança a pergunta “quem podia guiar-me?” (194, p. 12) para debater sobre a especificidade da classificação da fotografia. Passeando por entre reminiscências, Barthes reflete sobre seu interesse pela fotografia e fala sobre os caminhos que havia trilhado para buscar um entendimento das mensagens visuais. Os caminhos técnicos, segundo ele “são obrigados a acomodar a vista muito perto”; ao contrário, os caminhos históricos ou sociológicos, “estes são obrigados a acomodar a vista muito longe” (id., p. 16-17). Assim, o autor chama a atenção para a dicotomia que há na escolha de uma ou outra abordagem isoladamente. No caso das fotografias da tese, esse foi um ponto inicial de reflexão: não

haveria muitas respostas se optássemos por um ou outro caminho, sem que estes se correspondessem.

Dessa conclusão, o autor apresenta uma abordagem de leitura com dois conceitos, os quais emprego empiricamente na leitura das fotos da tese: *studium* e *punctum*. Segundo o autor,

é pelo *studium* que me interessa por muitas fotografias, quer as receba como testemunhos políticos, quer as aprecie como bons quadros históricos: pois é **culturalmente** (essa conotação está presente no *studium*) **que participo das figuras, das caras, dos gestos, dos cenários, das ações**” (Barthes, 1984, p. 45-46; grifos meus).

E continuando com sua dissertação, sobre o *punctum* Barthes diz que

o segundo elemento vem quebrar (ou escandir) o *studium*. Dessa vez não sou eu que vou buscá-lo [...], é ele que faz parte da cena, como uma flecha, e vem transpassar. [...]; **essa palavra me serviria em especial na medida em que remete também à idéia de pontuação e em que as fotos de que falo são, de fato, como que pontuadas**, às vezes até mesmo mosqueadas, com esses pontos sensíveis (id., ib., p. 46; grifos meus).

Enquanto Panofsky e Kossoy alertam que a produção fotográfica insere-se, sem dúvida, nas coordenadas de tempo e espaço sem que se possa abrir mão de uma ou de outra para que sua leitura seja o mais completa possível, Barthes remexe nos vocábulos para encontrar palavras que abarquem a amplitude desses conceitos. A meu ver, os autores não se chocam; ao contrário, o trabalho de leitura das fotos da tese, com as coordenadas de tempo e espaço, são complementadas com a noção de *studium* e *punctum* trazidas por Barthes. A leitura das fotografias tem que passar por um processo mais amplo, que inclui os “quadros de referência” à maneira de Panofsky e as coordenadas tempo-espaço, à maneira de Kossoy, além da noção de *studium* e *punctum* de Barthes.

Para Barthes, o reconhecimento do *studium* em uma fotografia promove o encontro com as intenções do fotógrafo, aprová-las ou não, discuti-las subjetivamente, posto que a cultura “é um contrato feito entre criadores e consumidores” (p. 48). Ver/ ler as fotos buscando uma abordagem através do *studium* favorece uma perspectiva de investigação mais ampla, na qual o detalhe, o não usual – *punctum* -, opera complementando a leitura. O autor exemplifica dizendo que as fotos registram o próprio material do saber etnológico: algumas coisas “a fotografia pode me dizer, muito melhor que os retratos pintados. Ela me permite ter acesso a um **infra-saber** [...]” (p. 51; grifos meus).

A proposição de que o que está registrado na fotografia fornece ao espectador/ leitor um saber que só se põe às claras com um olhar arqueológico, de procura, de sensibilidade, está contida na idéia de um “infra-saber”, como ressalta o autor. Analisando as fotos da tese essa idéia é de suma importância, pois o que se vê revela muito mais do que está dito – o não-dito, mas que está lá, deve ser posto a falar -, e esse, penso eu, é um dos papéis do pesquisador.



Foto 8
Jardim de Infância Marechal Hermes – Botafogo
Sem autoria; década de 1910

Esta é uma foto de um grupo de professoras do Jardim de Infância Marechal Hermes, em Botafogo. Ao saber que as roupas de uma professora no período da Primeira República tinham que revelar o decoro de um bom exemplo de moral e bons costumes, percebo que o *punctum* – o olhar apurado sobre o detalhe da vestimenta da professora -, completa o *studium* – o saber que esta era a moda da época etc.

Continuando a discussão sobre a leitura do texto visual veiculado pela fotografia, Philippe Dubois, em seu “O ato fotográfico”, traz contribuições interessantes. Para este autor

a foto é uma *imagem-ato*, estando compreendido que esse “ato” não se limita trivialmente apenas ao gesto da *produção* propriamente dita da imagem (o gesto da “tomada”), mas inclui também o ato de sua *recepção* e de sua *contemplação* (Dubois, 1993, p. 15, aspas e grifos no original).

O autor entende que a fotografia começa a significar já partir do ato mesmo de sua tomada – o ruído do clique por si já é significado. Sobre o tripé produção-recepção-contemplação, ele propõe, baseado nas categorias de Charles Peirce¹⁸ um percurso para o debate do estudo da fotografia. Este caminho articula-se em três tempos, que vai da verossimilhança ao índice (id., p. 26-27):

1 – a fotografia como espelho do real (o discurso da mimese) – a semelhança entre a foto e seu referente; a fotografia é considerada em seus primórdios no século XIX como *a imitação da realidade*, fato indiscutível a partir da maneira como é produzida, por processos físico-químicos; sua natureza mecânica faz aparecer automaticamente a imagem, de maneira objetiva, natural, sem que o artista intervenha no aparecimento da imagem no suporte. É a partir da discussão sobre a concepção da fotografia como arte ou não que a discussão se estabelece: “ora na denúncia, ora no elogio”;

2 - a fotografia como transformação do real (o discurso do código e da desconstrução) – o princípio da realidade foi contestado com a tentativa de demonstrar que a imagem fotográfica não é um espelho neutro, mas um instrumento de transposição, de análise, de interpretação e até de transformação do real, como a língua, por exemplo, e assim, também, culturalmente codificada;

3 – a fotografia como traço de um real (o discurso do índice e da referência) – movimento de desconstrução (semiológica) e de denúncia (ideológico), no qual se deve interrogar a ontologia da imagem fotográfica.

Dubois, pelo que pude perceber, volta-se à estrutura dos códigos lingüísticos na busca de um referencial para a leitura do texto visual. Para tal, apóia-se em estudiosos tais como Charles Peirce que, por sua vez, vem levantando questões da especificidade da leitura do texto visual, nas quais se apóia também Roland Barthes, entre outros que discutem a temática. Desse modo, a tríade de análise que Dubois apresenta – produção-recepção-contemplação -, toma centralidade na análise das fotos da tese.

A bem da verdade, juntando as pontas que porventura possam estar soltas nas considerações que proponho, os autores que exponho aqui comungam, às vezes com denominações diferentes, de algumas certezas das quais não posso descuidar na análise das fotos da tese. São estas:

¹⁸ Dubois utiliza-se da terminologia peirceana, que aqui resumo, *grosso modo*: ícone – a verossimilhança da fotografia com o real; símbolo – um conjunto de códigos apresentados na foto; índice – a foto não pode separar-se de seu referencial. Por opção metodológica, não utilizo os elementos da semiótica de Peirce, privilegiando os elementos de Roland Barthes, conforme anuncio e debato neste texto.

1 – os aspectos técnicos não podem estar alijados das análises do conteúdo das fotos – esses aspectos têm que caminhar juntos em todo o curso da análise, apoiando-se mutuamente e dialogando entre si;

2 – por mais que se procure uma ancoragem segura e indubitável (sonho de pesquisador!), na leitura do texto visual esta será sempre polissêmica, e não há *a leitura*, mas *leituras* que podem ser empreendidas na “corrente do tempo”, qualquer tempo, qualquer local;

3 – as coordenadas tempo e espaço, *studium* e *punctum*, mimese e representação, ou como queira que se nomeiem os aspectos que envolvem uma época e um lugar, estarão presentes no documento visual, assim como no seu leitor, influenciando seu olhar e sua leitura;

4 – para que seja considerado um texto, o texto visual tem que ser entendido em seus elementos formadores específicos da linguagem visual, uma gramática e uma sintaxe próprias; não adianta tão somente adaptar os elementos da língua falada à linguagem visual; há de se buscar a especificidade de seus elementos para que se chegue a mensagem trazida pelo texto visual;

5 – como tempo e espaço afetam por demais o quadro de referência da produção e da leitura da foto, o pesquisador de agora há de ter a firmeza de que suas certezas em relação à leitura do texto visual são datadas e, portanto, carregadas de sentido e intenções do “agora”.

2.3 Fechando idéias

Conforme venho apontando ao longo do texto, a análise da fotografia como texto visual que proponho não se apóia fortemente nos aspectos técnicos, porém não deve prescindir destes para ser mais completa, sendo importante conhecer um pouco das formas e enquadramentos da fotografia. É ponto pacífico que uma mensagem tem a função de comunicar conteúdos escolhidos por aquele que a elabora. Esse conteúdo precisa de uma certa arrumação para que seja claramente entendido pelo espectador, ou pelo menos, que minimize a margem de amplitude de entendimento da mensagem.

Com o texto visual, este ponto é mais delicado, haja vista sua natureza polissêmica e multi-interpretativa. É como alerta Dondis (2000, p. 134), “em termos visuais, nossa percepção do conteúdo e da forma é simultânea. É preciso lidar com ambos como uma força única que transmite informação da mesma maneira. [...] O que você vê, você vê”.

É pelas formas que o emissor da mensagem pode ter algum êxito sobre o controle no direcionamento e na eficácia

da mensagem que quer transmitir. No caso da fotografia como texto visual, essas formas também se fazem presentes, com a consciência ou não do fotógrafo. Quando as pessoas e os objetos fotografados são arrumados desta ou daquela maneira há uma lógica das formas e estruturas que está ali presente: por que mais aparece o prédio do que as pessoas? Por que há na foto pessoas sentadas e outras em pé? Por que há um objeto em destaque do lado direito da foto? Por quê? Por quê?

Elencando os *porquês*, há a necessidade da busca de uma chave de análise que, como afirma o autor acima, não se encontra só no conteúdo, mas também nas formas e como estas foram arranjadas espacialmente na fotografia, dando a ler um texto visual: “ver é um fato natural¹⁹ do organismo humano; **a percepção é um processo de capacitação**”. É preciso perceber as formas, entendê-las em seu arranjo espacial para que a mensagem veiculada fique mais compreensiva: “na composição [visual], o primeiro passo tem por base uma escolha dos elementos apropriados ao veículo de comunicação com que se vai trabalhar. Em outras palavras, **a forma é a estrutura elementar**” (Dondis, id., p. 136-137; grifos meus).

Se, como assinala o autor, a forma é elementar, como estas estão presentes no texto visual em se tratando de uma fotografia? A busca da forma tem a ver com a função da mensagem que o emissor desta quer transmitir. Pensando, por exemplo, nas fotos de professoras e seus alunos, juntando a estes elementos retratados, o contexto de instauração de ordem e civilidade dos quais a escola era depositária, essas fotos objetivavam mostrar a hierarquia em um arranjo bem arrumado e organizado. Não é à toa que a Bandeira Nacional encontra-se logo atrás de uma das professoras, como na foto a seguir da Escola Joaquim Manoel de Macedo.

¹⁹Dondis faz uma ressalva logo no início de seu texto sobre a naturalidade de ver para aqueles que não são cegos.



Foto 9
Escola Joaquim Manoel de Macedo – 1920 (na lousa)
Sem autoria

Dondis completa a prerrogativa que aponto dizendo que a imagem visual, no caso desta tese, a fotografia, “é preciso que represente e revele o fim a que se destina. Não apenas através de palavras ou símbolos, mas de sua **composição total**” (id., ib., 138-139). Nesse sentido, quando se olha a foto anterior, é perceptível em sua totalidade a noção de ordem hierarquia, arrumação.

Por outro lado, porém sem estar descolado do emissor, está o receptor da mensagem, o espectador, aquele para quem a imagem-fotografia é feita. Martine Joly chama a isso “a expectativa do espectador da época” (Joly, 1996, p, 62). A autora fala que, pontualmente há um jogo de anúncios, de sinais, de manifestações aparentes ou latentes, referências e características familiares as quais o público está predisposto a receber, ou seja, há um modo de recepção que caracteriza um determinado público em determinado contexto.

Esse ponto remete, por exemplo, à Semana de Arte Moderna do Brasil, realizada em São Paulo em 1922, na qual os artistas plásticos, músicos, escritores foram vaiados e muito criticados por suas obras modernistas que hoje, olhamos, ouvimos e lemos sem sobressaltos, reconhecendo-lhes os elementos vanguardistas que causaram furor à época. Quanto à fotografia produzida nessa mesma época, com seu status de credibilidade, esta tinha de mostrar a seriedade que se pretendia, veiculando elementos em formas inteligíveis para o público ao qual esta se destinava: às famílias, autoridades, alunos, enfim, aos espectadores.

As formas podem ser percebidas de diferentes maneiras de acordo com sua arrumação nas fotografias. Ostrower (1998, p.84), sobre as formas e sua percepção

comenta que “devido à simplicidade, regularidade e simetria na estrutura do círculo, do quadrado, e do triângulo, estas formas geométricas foram consideradas portadoras de uma configuração ‘boa’” pelos pesquisadores da percepção no século XIX²⁰.

Penso não ser por acaso que muitas fotos da tese que têm data entre final do século XIX e início do século XX apresentam esses elementos em suas composições.

Entre as premissas das formas e sua força expressiva, Ostrower diz que o círculo concentra um campo de energia referido a um núcleo central, de onde irradiam-se forças que são limitadas por sua borda.

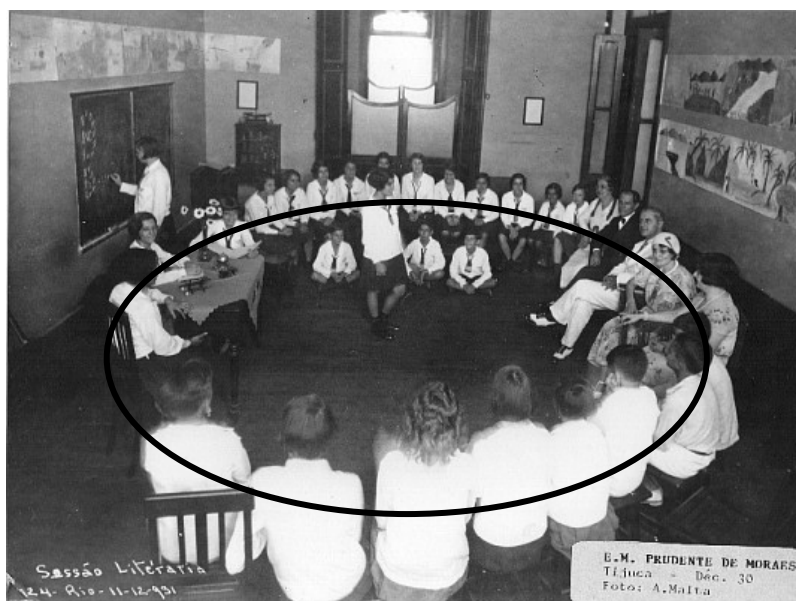


Foto 10
Escola Prudente de Moraes – década de 1930
Sessão Literária
Augusto Malta

Esta é uma foto de Augusto Malta da década de 1930. Pode ser observado que a disposição do círculo concentra a atenção, numa procura de se manter o olhar circundando o grupo. A força da forma faz olhar o círculo “circulantemente”, concentrando o olhar nos seus limites, que são sua força: a propaganda da “sessão literária”. O olhar circulante tem no centro uma menina em pé, o que reforça a circunferência e seus limites, tendo nas pessoas sentadas, os raios. Assim, quer olhemos para as pessoas, quer olhemos para a menina em pé no centro, a idéia de circularidade

²⁰ Ostrower se refere aos pesquisadores da área da psicologia da percepção que formularam a Teoria da Gestalt. Esta teoria aborda a estrutura dos fenômenos da percepção em termos de relação, independentemente da quantidade – é uma abordagem qualitativa, na qual o todo constitui sempre uma síntese.

permanece presente, sugerindo movimento na leitura do texto visual, mesmo com as pessoas sentadas e “imóveis”.

O triângulo é também uma forma que, segundo a autora, de acordo com sua disposição, pode dar a impressão de estabilidade ou ao contrário. Quando se encontra apoiado na linha horizontal, o triângulo promove a impressão de estabilidade com a base firmemente plantada; ao contrário, com a ponta apoiada na horizontal, dando a impressão de estar de “cabeça para baixo”, traz a impressão de desequilíbrio.

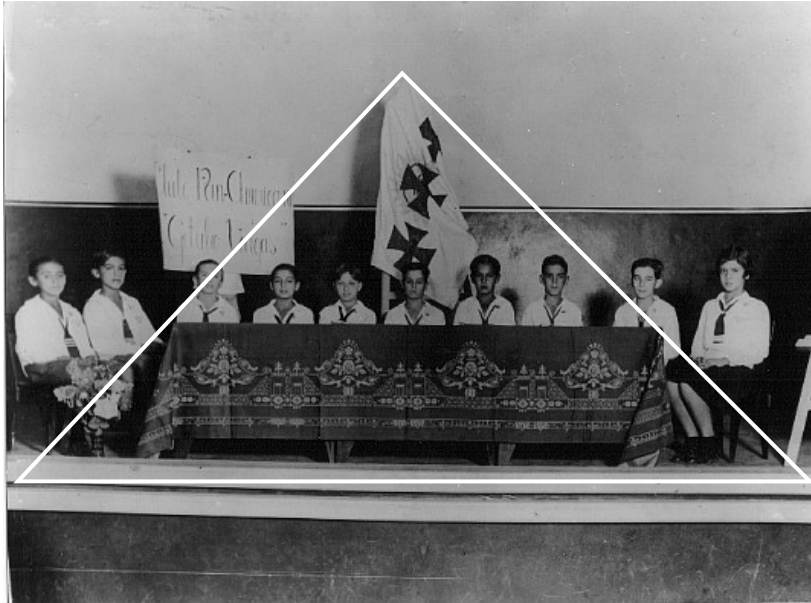


Foto 11
Escola Getúlio Vargas
Clube Panamericano – 1935
Sem autoria

Se entendermos o chão onde a mesa e os pés se apoiam como a base do triângulo e, sua “ponta” no alto da bandeira, percebe-se que o grupo de inscreve na área dessa figura. Não há, pelo menos aparentemente, agitação na foto; ao contrário, pode-se perceber contenção, ordem, concentração.

A busca de um equilíbrio global, conforme ressalta Ostrower, tem relação direta com a própria personalidade do autor da obra e com sua concepção de “justo e equilibrado”. Haverá sempre, nas escolhas a serem registradas, avaliações que ultrapassam opções intelectuais e racionais. A bem da verdade, quando capta uma imagem e a escolhe para ser registrada, o fotógrafo está dando sua opinião sobre determinado assunto.

A autora em questão fala que a escolha “sempre será um conhecimento intuitivo e sensível que se manifesta, a partir de valores existenciais e também em função da

multiplicidade de diferenciações e relacionamentos formais simultâneos e da complexidade de tensões (espaciais e emocionais)” (Ostrower, id., p. 96). É por esse olhar que a multiplicidade dos significados do texto visual se fundamenta e se explica. Ela completa a idéia dizendo que “quem estabelece os parâmetros para nossas avaliações é o próprio artista que criou as imagens” (id., ib., p. 206). Dessa amálgama que concentra as escolhas racionais e sensíveis, a obra é o produto visível da concepção do autor.

A proporção na distribuição dos elementos fotografados também tem centralidade no conteúdo da mensagem que se quer veicular. A disposição e a relação das partes dentro de um todo conjuga a dimensão espacial pela qual “o conjunto se torna o *contexto de seus componentes*” (Ostrower, 1998, p. 219; grifos no original). Ordenando os elementos a serem fotografados, o autor da foto terá organizado a mensagem em sua coerência interna – as partes equilibradas -, além da coerência externa que é dada a ver pelo espectador.

As ordenações são expressivas e respondem a alguma questão de ordem física, espacial, temática etc. Desse modo, “a escolha de um determinado padrão proporcional foi muitas vezes condicionada pelo contexto cultural em que vivia o artista, dependendo ainda da finalidade a que se destinava a obra [...]” (id., ib., p. 233). Na busca do equilíbrio, as escolhas para os arranjos dos grupos fotografados também são arrumadas *apropriadamente*, ou seja, em consonância com a ordem da época e do autor que não está jamais descolado de seu tempo.

Esse capítulo, conforme dito inicialmente, teve a intenção de dissertar sobre os fundamentos da análise do texto visual, discutir sobre suas possibilidades e alertar para os obstáculos e limites dessa leitura. O que deve permanecer é o fato de que a polissemia do texto visual não é prerrogativa para sua inexistência; há de se buscar, cada vez mais, elementos que fundamentem essa leitura, possibilitando um tipo específico de conhecimento da ordem do não verbal, mas que é imperativo nos dias atuais, assim como o fôra antes da invenção da escrita.

3 Metodologia da investigação

Levando em conta os objetivos da tese no que se refere à metodologia, tomei dois eixos importantes na sua construção: um sobre a busca do material que compôs os dados, as fotos de professoras dentro do período eleito para o estudo, de 1890 a 1930; o outro eixo de construção disse respeito à busca dos caminhos teóricos escolhidos e percorridos para a análise das fotos, no empreendimento da leitura do texto visual²¹.

A busca das fotos, conforme narro a seguir, se deu principalmente no Centro de Referência da Educação Pública (E/ CREP²²), no município do Rio de Janeiro, complementada pela pesquisa dos arquivos do Museu da Imagem e do Som (RJ), no Arquivo Gral da Cidade do Rio de Janeiro (ACGRJ), na Biblioteca Nacional, no Museu Histórico Nacional, além de arquivos eletrônicos²³ que disponibilizam fotos do período em questão.

Em relação à análise dos dados – as fotografias –, baseei os caminhos teóricos nos estudos de Bóris Kossoy, Ana Maria Mauad, Lorenzo Vilches, Rugiere Eugeni, Roland Barthes, entre outros, os quais apresento suas contribuições para formalizar uma metodologia de análise.

3.1 Procedimentos de busca do material recolhido

A parte mais importante e imprescindível do estudo foi a busca e a seleção das fotografias de escolas e professoras com seus alunos, pois essas últimas constituem o cerne do meu trabalho.

Comecei a recolher o acervo do material do estudo no Centro de Referência da Educação Pública (E/ CREP), no município do Rio de Janeiro que me disponibilizou sete álbuns com reproduções em papel, em preto e branco de fotos de escolas da cidade do Rio, antigas e mais recentes. Dessa primeira

²¹ Vide o mapa conceitual de autores e os esquemas de procedimentos na introdução da tese.

²² Centro de estudos e pesquisas mantido pela Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, localizado na antiga Escola Rivadávia Corrêa, Avenida Presidente Vargas, 1.314 - Centro.

²³ Sítios eletrônicos tais como o do Instituto Moreira Salles (<http://ims.uol.com.br/ims/>), Rede Memória Virtual (<http://catalogos.bn.br/redememoria/>), entre outros.

aproximação com o objeto de pesquisa – as fotografias dos prédios e de turmas com seus mestres -, pude ter uma lista das escolas mais antigas do município de Rio.

Desse acervo, foram-me cedidas gratuitamente 86 fotografias das arquivadas no E/CREP, digitalizadas em CDRom. Algumas das fotografias eram reproduções do acervo do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), tendo o Centro, em seus álbuns, cópias de Marco Antônio Belandi, atualmente lotado como servidor no Arquivo²⁴.

Muitas das fotos reproduzidas têm a autoria de Augusto Malta, à época das fotos, fotógrafo oficial da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Em algumas, a assinatura de Malta ainda é visível na própria foto, com a data em que foi feita. Outras são reproduções que não têm identificação do fotógrafo, mas têm data estimada pelo E/ CREP, que ratifica esta data com uma etiqueta colada à foto. Há ainda outras poucas fotos que não indicam nem data, nem autor, mas que, com uma análise apurada dos elementos que retratam, tais como roupas, penteados, mobiliário, pode-se estimar, pelo menos, a década de sua confecção²⁵.

O material fotográfico foi complementado com material do acervo pessoal da Professora Maria Aparecida Campos Mamede-Neves, com fotos de escolas, de turmas e retratos de parentes, de 1918 e 1920 e décadas subseqüentes. Essas fotos do acervo da Professora Mamede também tomam importância por terem como cenário a cidade do Rio de Janeiro, o que permite que se estude o entorno fotografado, além dos usos e costumes época a época, observando as mudanças e permanências históricas, sociais, culturais.

O Centro de Referência da Educação Pública (E/ CREP) indicou-me uma lista de doze escolas mais antigas do município do Rio de Janeiro e seus respectivos bairros de localização, conforme o quadro a seguir:

²⁴ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro - Marco Antônio Belandi matr. 10/016.254-5, em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/sdcgibin/om_isapi.dll?infobase=17012007.nfo&jump=16&softpage=r ecs>. Acesso em 30 abril 2007.

²⁵ Fui alertada por um dos pesquisadores do Centro, Prof Silas Ayres de Mattos, de há uma polêmica estabelecida entre o Arquivo e a Prefeitura quanto ao uso dessas fotos. Dessa feita, o pesquisador aconselhou-me a sempre destacar que a utilização dessas fotos não tem fins comerciais, para evitar transtornos e mal-entendidos.

QUADRO 1 – Localização das escolas

ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO	DATA DE FUNDAÇÃO²⁶
1 – Escola Luiz Delfino	Gávea	1861
2 – Escola Gonçalves Dias	São Cristóvão	1870
3 – Escola Profissional Rivadávia Corrêa	Centro	1877
4 – Escola Barão de Macahubas	Inhaúma	1892
5 – Escola Prudente de Moraes	Tijuca	1905
6 – Escola Tiradentes	Centro	1905
7 – Escola Alberto Barth	Flamengo	1907
8 – Escola Deodoro	Glória	1908
9 – Jardim de Infância Marechal Hermes	Botafogo	1909
10 – Jardim de Infância Campos Salles	Centro	1909
11 – Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca	Tijuca	Século XIX
12 – Escola Euclides Roxo	Barra de Guaratiba	Século XIX

Figura 6

Contudo, do rol de escolas listadas como as mais antigas pelo Centro de Referência, poucas eram aquelas que tinham reproduções fotográficas no acervo do próprio Centro. Desse modo, cruzando a lista inicial com as fotos cedidas a mim pelo E/CREP, elaborei uma segunda lista, levando em conta a correspondência entre escolas e fotos para o estudo.

Com esta lista, meu acervo ficou com sete escolas as quais totalizavam 56 fotos pretendidas para análise. As fotos selecionadas retratavam alunos, professores, prédios escolares, sala de aula, aulas de ginástica, a ambiência escolar, enfim, com seu entorno (quadro 2, mais abaixo).

Por motivos de operacionalização da pesquisa, visando uma possível visita aos prédios dessas escolas posteriormente, agrupei os colégios pelos bairros onde estão localizados, o que proporcionaria uma outra entrada para minha investigação: um estudo da história dos bairros, na tentativa de buscar indícios que iluminariam a análise das fotos em questão. Porém, nesta tese, pela abrangência de seu campo, não pude realizá-lo, ainda que muito interessante. Assim, os dados históricos dos bairros acabaram por ser utilizados, em alguns momentos, como complementares ao foco da pesquisa, qual seja, o retrato de professoras e seus alunos.

²⁶As datas de fundação das escolas e informações sobre seus prédios encontram-se no Guia das Escolas Tombadas da Prefeitura da Cidade de Rio de Janeiro (Centro de Referência da Educação Pública – E/ CREP, [s.d.]).

Dessas fotos arquivadas no E/CREP, várias indicavam como arquivo principal o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), tendo escrito abreviadamente em seu verso AGCRJ. Agendei uma visita ao Arquivo para obter mais informações sobre as fotos.

No Arquivo, algumas das pastas consultadas encontravam-se desfalcadas, tendo em vista um recente roubo do Arquivo no ano de 2006. Das várias pastas que tive acesso através da bibliotecária, muitas estavam vazias; outras, com fotos cujas datas fugiam ao meu interesse para o estudo. Outras, ainda com as fotos que eu já tinha, coletadas no E/CREP. Apesar de parecer não agregar nenhuma informação que avançasse na maior quantidade de fotos, essa visita referendou o acervo que já tinha em mãos como bastante significativo.

Visitei também o Museu da Imagem e do Som²⁷ do Rio de Janeiro (MIS/RJ) para pesquisar o acervo fotográfico. Contudo, muitas das reproduções que encontrei no arquivo do MIS/RJ eram as mesmas que eu já tinha no CD Rom cedido pelo E/CREP. Mais uma vez, esse fato foi bem significativo, pois confirmava a qualidade e representatividade do material de análise da tese, o qual já estava em minhas mãos.

A Biblioteca Nacional²⁸, com seu acervo iconográfico, também apontava ser um arquivo importante na busca por material. Estive lá em visita de pesquisa e constatei, com o auxílio dos bibliotecários, que não há, no acervo, fotos sobre escolas do período do estudo, conforme o foco de minha tese. Ainda que o sítio eletrônico da Biblioteca²⁹ disponha de um banco de dados bastante amplo, no que se refere à minha busca, não avançou.

Em resumo, posso dizer que as visitas realizadas confirmaram a relevância do material que eu já tinha, cedido pelo E/ CREP³⁰, era precioso, amplo e

²⁷ O MIS/ RJ está situado à Praça Rui Barbosa, nº 1, Praça XV, Rio de Janeiro.

²⁸ A Fundação Biblioteca Nacional tem sua sede na Avenida Rio Branco, 219, Centro do Rio de Janeiro. Este prédio, junto com o Museu Nacional de Belas Artes e o Teatro Municipal compõem um importante conjunto arquitetônico que testemunham a remodelação do Rio de Janeiro no início do século XX.

²⁹ <<http://www.bn.br/site/default.htm>>

³⁰ Deixo aqui uma crítica: para se ter acesso às reproduções de fotos do acervo do AGCRJ, do MIS/ RJ e da Biblioteca Nacional há de se pagar uma razoável quantia, o que não é muito viável ao pesquisador sem muitos recursos financeiros. Uma reprodução fica entre R\$ 15,00 e R\$ 30,00, quando não mais. No Museu Histórico Nacional, há a necessidade de se contratar o fotógrafo do Museu que cobra R\$ 250, 00 por hora de trabalho, fora as reproduções, que são pagas a parte. Vale dizer que em todas essas visitas, apresentei uma carta de referência da Coordenadora de pós-graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio que me indicava como pesquisadora, o que em nada alterou o valor das reproduções.

suficiente para empreender o esforço de análise, tendo em vista meus objetivos com o estudo em questão.

De posse do material para análise, ficaram assim organizadas, em uma primeira mostra, as fotos por bairros e por escolas:

QUADRO 2 – Dados das fotos

BAIRRO	ESCOLAS	DATA DE FUNDAÇÃO	DATA DAS FOTOS	N. DE FOTOS POR DATA	TOTAL
1 - Centro	Escola Profissional Rivadávia Corrêa	1877	1922	03 fotos	06 fotos
			1928	03 fotos	
2 - Centro	Escola Tiradentes	1905	Sem data	01 foto	01 foto
3 - Centro	J.I. Campos Salles	1909	1910	04 fotos	05 fotos
			Década de 1920	01 foto	
4 - Tijuca	Escola Prudente de Moraes	1905	Década de 1920	02 fotos	10 fotos
			1922	01 foto	
			1926	03 fotos	
			1927	02 fotos	
			1928	01 foto	
			1929	01 foto	
5 - Tijuca	I.P.F. Orsina da Fonseca	Século XIX	Século XIX	01 foto	18 fotos
			Década de 1910	06 fotos	
			Década de 1920	03 fotos	
			1929	08 fotos	
6 - Glória	Escola Deodoro	1908	Sem data	02 fotos	04 fotos
			1918	02 fotos	
7 - Botafogo	J.I. Marechal Hermes	1909	Década de 1910	09 fotos	12 fotos
			1915	03 fotos	
Total de fotos					56 fotos

Figura 7

Entretanto, ainda assim as fotos distribuídas por esses critérios careciam de um elemento comum, uma estrutura³¹, uma arquitetura de permanências e rupturas que acompanhasse a análise pretendida, tal como um denominador comum.

³¹ Estrutura é, para Braudel (1976, p. 21; grifos meus), “uma organização, uma coerência, relações suficientemente fixas entre realidades e massas sociais. [...] uma estrutura é, indubitavelmente, um agrupamento, **uma arquitetura**; mais ainda, uma realidade que o tempo demora imenso a desgastar”.

Porque as fotos foram agrupadas e pensadas em conjunto, mantendo uma ordem aglutinadora entre si, formalizada pela idéia de conjunto, podemos dizer que tinha em mãos uma *série* de fotos a serem analisadas. Dentre as diversas definições da palavra *série* registradas pelo dicionário Aurélio (s.d.), destacamos aquela que nos indica que *série* pode ser – ordem de fatos ou de coisas ligados por uma relação, ou que apresentam analogia; sucessão, seqüência; [...] sucessão determinada e limitada de objetos homogêneos que formam um conjunto (Aurélio, [s.d.]). (grifos meus)

O denominador comum de minha *série* de fotos foi o fato de que, em todas elas, a figura da professora é presente; o que varia é o fato dessa figura estar acompanhada ou não, em espaços também diferentes, mas mesmo assim conexos, posto que se trata do espaço escolar: a sala de aula, o pátio, a entrada, o alpendre, a cobertura.

Conseqüentemente, abandonei a idéia de uma categorização por escolas, por datas, por bairros em detrimento da categorização ora apresentada, visto ser esta a que mais se adequou ao pretendido na tese, o que seja, o estudo da figura da professora. A presença da professora, portanto, foi o primeiro elemento condutor e aglutinador da *série* apresentada para análise.

Organizei as escolas por bairros de sua localização e ficou com o seguinte arranjo o quadro organizado por localização das escolas do estudo:

QUADRO 3 – Data de fundação das escolas do estudo

ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO	DATA DE FUNDAÇÃO
1 – E. M. Orsina da Fonseca	Tijuca	Século XIX
2 – E. M. Rivadávia Corrêa	Centro	1877
3 - E. M. Prudente de Moraes	Tijuca	1905
4 - E. M. Tiradentes	Centro	1905
5 – E. M. Deodoro	Glória	1908
6 - E. M. Campos Salles	Centro	1908
7 – E. M. Marechal Hermes	Botafogo	1909

Figura 8

Um segundo elemento condutor comum foi a análise segundo o tipo de foto, a idéia de *portrait*, ou seja, retrato - imagem de uma pessoa pela pintura, desenho ou fotografia -, levando em conta se a foto mostrava uma arrumação tipo retrato, evocando os cânones da pintura (foto posada), e *não portrait*, ou seja,

fotos nas quais há o registro de uma atividade sendo desenvolvida, oferecendo a quem contempla uma sugestão de instantaneidade da situação fotografada.

Considere que ainda assim, essa classificação poderia ficar a desejar. Então, como um terceiro elemento de categorização, estabeleci uma relação da professora e dos grupos fotografados com os espaços escolares, se dentro ou fora da sala de aula. Desse modo, o quadro que apresento para análise no estudo, com 21 fotos, ficou assim organizado:

QUADRO 4 - Categorização das fotos do estudo

Tipo de foto	Localização	Distribuição		
PORTRAIT	Espaço da escola	Fora do prédio	A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A11; A12;	11 FOTOS
		Dentro da sala de aula	NÃO HÁ NA SÉRIE	NÃO HÁ NA SÉRIE
NÃO PORTRAIT	Espaço da escola	Fora do prédio	B1; B2	02 FOTOS
		Dentro da sala de aula	C1; C2; C3; C4	04 FOTOS
TOTAL				17 FOTOS

Figura 9

As fotos da série A são fotos de turmas com suas professoras tipo *portrait*, no espaço da escola, fora do prédio; as fotos da série B são fotos de turmas com suas professoras tipo *não portrait*, no espaço da escola, fora do prédio; as fotos da série C são fotos de turmas com suas professoras tipo *não portrait*, dentro de sala de aula.

Resumindo, na categorização final adotada, começo com o elemento comum – tipo de foto -, qual seja o tipo *portrait* e o *não portrait*. Conforme assinalo anteriormente, defino *portrait* como uma foto posada, na qual a professora está acompanhada de sua turma ou do grupo de professoras. A seguir, o espaço da escola é outro elemento comum a todas as fotos da análise. Contudo, o que as reagrupou foi se a foto tomava lugar na parte externa ou interna (sala de aula) do prédio. E enfim, em todas as fotos, a presença do grupo e a figura da professora é uma constante.

Segue abaixo os quadros com as fotos que correspondem à categorização da análise proposta:

QUADRO 5 - Fotos tipo portrait fora do prédio












TIPO DE FOTO/ LOCALIZAÇÃO		
PORTRAIT		
ESPAÇO DA ESCOLA/ FORA DO PRÉDIO		
A1  Escola Tiradentes (Centro do Rio)	A2  JI Campos Salles (Centro do Rio, Campo de Santana)	A3  Escola Deodoro (Glória)
A4  Escola Deodoro (Glória)	A5  Escola Olavo Bilac	A6  Escola Prudente de Moraes
A7  Escola Prudente de Moraes	A8  Escola Prudente de Moraes	A9  I.P.F. Orsina da Fonseca
A10  J.I. Marechal Hermes	A11  Escola Prudente de Moraes	

Figura 10

QUADRO 6 - Fotos tipo não portrait fora do prédio

TIPO DE FOTO/ LOCALIZAÇÃO	
NÃO PORTRAIT	
ESPAÇO DA ESCOLA/ FORA DO PRÉDIO	
B1	B2
	
J.I. Marechal Hermes (Botafogo)	J.I. Marechal Hermes (Botafogo)

Figura 11

QUADRO 7 - Fotos tipo não portrait dentro da sala de aula

TIPO DE FOTO/ LOCALIZAÇÃO	
NÃO PORTRAIT	
ESPAÇO DA ESCOLA/ DENTRO DO PRÉDIO	
C1	C2
	
J.I. Marechal Hermes (Botafogo)	sem identificação

Figura 12

3.2

Procedimentos de análise dos dados – a busca de uma ficha catalográfica

A busca de uma metodologia de análise de fotos tem sido um desafio a ser enfrentado pelo pesquisador que trabalha com a fotografia como texto visual. Além da verdade, vários autores (Kossoy, 2001, 2002, 2007; Mauad, 1990, 2004; Vilches, 1984; Eugeni, 2004; entre outros), apoiando-se nos estudos de base semiótica dentre outras matrizes, vêm tentando estabelecer caminhos possíveis para que esta análise não seja impregnada de excessiva subjetividade.

Assim, para empreender o estudo, houve a necessidade da construção de um instrumento aplicável à análise das fotos já categorizadas. A sugestão de um

instrumento de análise torna-se bastante premente em se tratando de imagens – fotografia, visto ser o material com o qual o pesquisador lida, bastante polissêmico e fugidio. Portanto, a busca por esse material tornou-se, cada vez mais, imperiosa na empresa da tese.

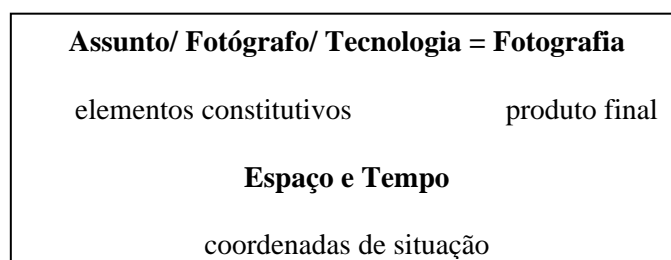
Kossoy discute no conjunto de sua obra que a imagem fotográfica é um instrumento eficaz para a veiculação de idéias e para a manipulação da opinião pública partindo do princípio de que a imagem é crível e verídica: eu vi - é verdade -, eu cri. Ele justifica seu ponto de vista chamando a atenção para a grande utilização da fotografia usada como veículo da propaganda política, dos preconceitos étnicos e religiosos, entre outros “usos dirigidos” (Kossoy, 2002, p. 20).

Também nos chama a atenção para o fato de que, independentemente do assunto retratado, as imagens fotográficas são sempre fontes de abrangência multidisciplinar, ou seja, são fragmentos de uma realidade histórica maior, de múltiplos olhares e interpretações. Esse aspecto traz às fotografias, como a outros tantos documentos, ambigüidades, omissões calculadas que aguardam sua vez de ser decifradas. Desse modo, o potencial informativo da fotografia

poderá ser alcançado na medida em que esses fragmentos forem contextualizados na trama histórica em seus múltiplos desdobramentos (sociais, políticos, econômicos, religiosos, artísticos, culturais enfim) que circunscreveu no tempo e no espaço o ato da tomada do registro. Caso contrário, essas imagens permanecerão estagnadas em seu silêncio: fragmentos desconectados da memória, meras ilustrações “artísticas” do passado (Kossoy, 2002, p. 22; aspas do autor).

O autor acentua que, mesmo como documento privilegiado na civilização da imagem, uma foto não pode nem deve ser entendida despregada de seu contexto, correndo assim, o risco de ser uma reprodução artística que representa um “passado sem passado”, se assim pudéssemos dizer.

Nesse sentido, uma reprodução fotográfica tem uma certa precisão: retrata uma determinada ação que aconteceu num determinado espaço-tempo, o que o autor define como “coordenadas de situação”, assim esquematizado por ele (id., ib., p. 26):



Kossoy coloca como elementos constitutivos da fotografia, o assunto, o fotógrafo e a tecnologia e, o produto final, a própria foto. Esses elementos, assim como o produto final, estão intrincados com as coordenadas de espaço e tempo, ou seja, ambas as dimensões, elementos constitutivos e produto final, são mutuamente influenciados, não sendo descolados do seu tempo. Não se produz uma fotografia fora do tempo e espaço onde esta é concebida, seja pela temática que aborda, seja pela técnica que se utiliza. Colocando a tecnologia como um dos elementos constitutivos do processo fotográfico, marca esse aspecto sendo também indissociável do produto e do uso que se fará dele.

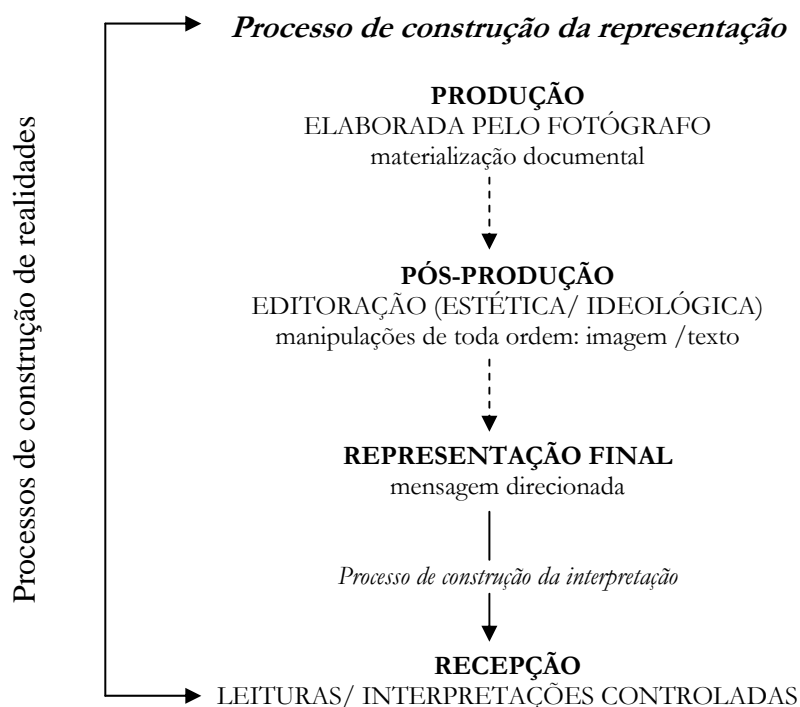
O assunto de uma foto torna-se também datado, ou seja, o contexto socio-histórico determina os temas a serem fotografados e as leituras a serem empreendidas. Se a fotografia hoje, com a digitalização da imagem, não tem mais como foco único perenizar os acontecimentos³², no tempo recortado neste trabalho (final do século XIX e início do século XX), a intenção era mesmo fixar a imagem daquele acontecimento no tempo para ser guardado, rememorado e fruído. A intenção era criar um texto visual para as futuras gerações lerem comportamentos, maneiras e gestos de civilidade, boas maneiras, enfim, de uma boa sociedade.

As coordenadas às quais se refere o autor e para o estudo em questão são os fios da trama nos quais se inserem a ambiência escolar, fragmentos de usos e costumes que se delineavam mais amplos e determinantes do que vemos nas fotos. E são essas imagens fotográficas que, segundo o autor nos levam a “rememorar, outras a moldar nosso comportamento; ou a consumir algum produto ou serviço; ou a formar conceitos ou reafirmar pré-conceitos que temos sobre determinado assunto; outras despertam fantasias e desejos” (id., ib., p. 44-45).

Independentemente da realidade retratada, mas sem estar descolada desta, a fotografia tem uma realidade própria, segundo Kossoy (2002, p. 22), que não tem correspondência equivalente, *ipsi litteris* com a realidade que a originou. Essa segunda identidade é a realidade do documento, da representação, construída de forma esteticamente sedutora, bem tramada e acertadamente endereçada ao olhar

³² Fabris (2006, p.175; aspas no original) chama atenção para esses aspectos quando diz que a questão da imagem hoje é uma problemática complexa que obriga a revisão de “categorias e conceitos operacionais, estratégias e funções cognitivas, em virtude de uma mudança conceitual profunda, na qual de inscreve o deslocamento da ‘representação’ para a ‘apresentação’, do ‘simulacro’ para a ‘simulação’ [...]”.

do fruidor, seja como contemplação, seja como modelo de ser e estar no mundo. Ele propõe o seguinte esquema para essa perspectiva (id., 2002, p. 56):



Entre a concepção/ confecção do documento – visual, neste caso – e a recepção e a leitura desse documento, existe um processo de construção de realidades, no plural, como bem assinala o autor. Esta fabricação passa pelo olhar do fotógrafo – este já enquadra aquilo que lhe convém ou lhe é solicitado que focalize; pela editoração do material, uma outra *decupagem* da realidade fotografada; e, ainda, pelo crivo do leitor, posto que o olhar privilegia este ou aquele aspecto.

Antes da recepção, a representação final, como denomina o autor, a mensagem é direcionada a determinados usos e contextos de uso, com “interpretações controladas”. Esse controle já vem sendo exercido desde o início da produção do documento visual, no momento mesmo da tomada da foto e do plano fotográfico, que busca privilegiar ou obscurecer determinados ângulos e aspectos.

A partir dessas considerações, Kossoy (2007) propõe pontos de análise que, a partir de suas orientações, me permitiram organizá-las em forma esquemática, qual seja, uma ficha de categorização, como apresento a seguir:

REPRESENTAÇÃO FOTOGRÁFICA		Boris Kossoy	
<p>CODIFICAÇÃO FORMAL Técnica e estética da produção / apresentação da foto</p> <p>CAPTAÇÃO DA IMAGEM { Princípios óticos da Antiguidade Perspectiva Linear Câmara obscura Fragmento / Congelamento</p> <p>RECURSOS TÉCNICOS { Equipamentos Materiais Processos: ópticos, químicos, eletrônicos</p> <p>RECURSOS PLÁSTICOS { Estética Elementos de expressão - momento do registro - processamento em laboratório / tratamento de imagens</p> <p>→ Cria no receptor impacto / impressão Construção de <u>OUTRA</u> realidade</p>	<p>CODIFICAÇÃO CULTURAL Tema representado e seu entorno</p> <p>- COORDENADAS DE SITUAÇÃO { Explícitas - O VISÍVEL – Marcos simbólicos geografia arquitetura monumentos cultura</p> <p>Implícitas - O INVISÍVEL – O oculto da representação - História e contexto</p> <p>{ fatos passados mentalidades heranças culturais heranças ideológicas</p>		

Figura 13
Ficha de Categorização - Bóris Kossoy

A proposta de Kossoy trabalha em duas vertentes: a codificação formal, a técnica e a codificação cultural, o tema. Sua estrutura de análise me forneceu dados para procurar, na parte da codificação cultural, alguns pontos que fundamentassem melhor a *leitura do invisível*, como chama o autor. Portanto, achei pertinente continuar buscando outros autores que permitissem também a análise de fotos, sob outros ângulos. Foi então que deparei-me com a tese de Ana Maria Mauad, “Sob o signo da imagem: a produção de fotografias e o controle dos

códigos de representação social da classe dominante, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX” (1990), na qual investigou os usos da fotografia na sociedade carioca como fator de distinção e como artefato de representação social nesse contexto. Mauad constrói seus argumentos apoiando-se na evolução técnica da fotografia, ressaltando como a mudança do dispositivo técnico altera os usos e a utilização do produto, no caso, as fotos.

A autora põe em prática uma abordagem “histórico-semiótica” da mensagem fotográfica, na qual se vale dos conceitos históricos de ideologia e cultura, aliados a uma leitura semiótica aos moldes de Roland Barthes e Umberto Eco, além de outros autores.

Sua perspectiva de análise baseia-se em cinco categorias espaciais, a saber (Mauad, 1990, p. 23-24; grifos meus):

I - Espaço Fotográfico: [...] tamanho, formato, enquadramento, nitidez e o produtor;

II - Espaço Geográfico: [...] local retratado, ano e atributos da paisagem, todos contidos no plano do conteúdo;

III - Espaço de objeto: [...] tema da foto, objetos retratados, atributo das pessoas e atributos da paisagem.

IV - Espaço de figuração: compreende as pessoas retratadas, a natureza deste espaço, a hierarquia das figuras e os seus atributos. [...];

V - Espaço da Vivência: [...] índices, tema da foto, local retratado, figuração, produtor e as principais opções técnicas compõem esta categoria.

Em texto de 2004, “Fotografia e História – possibilidades de análise”, a autora sugere essas categorias de análise que eu, à semelhança do que fiz com os elementos de Kossoy também as organizei de forma esquemática:

LEITURA DO TEXTO VISUAL – FOTOGRAFIA

Ana Maria Mauad

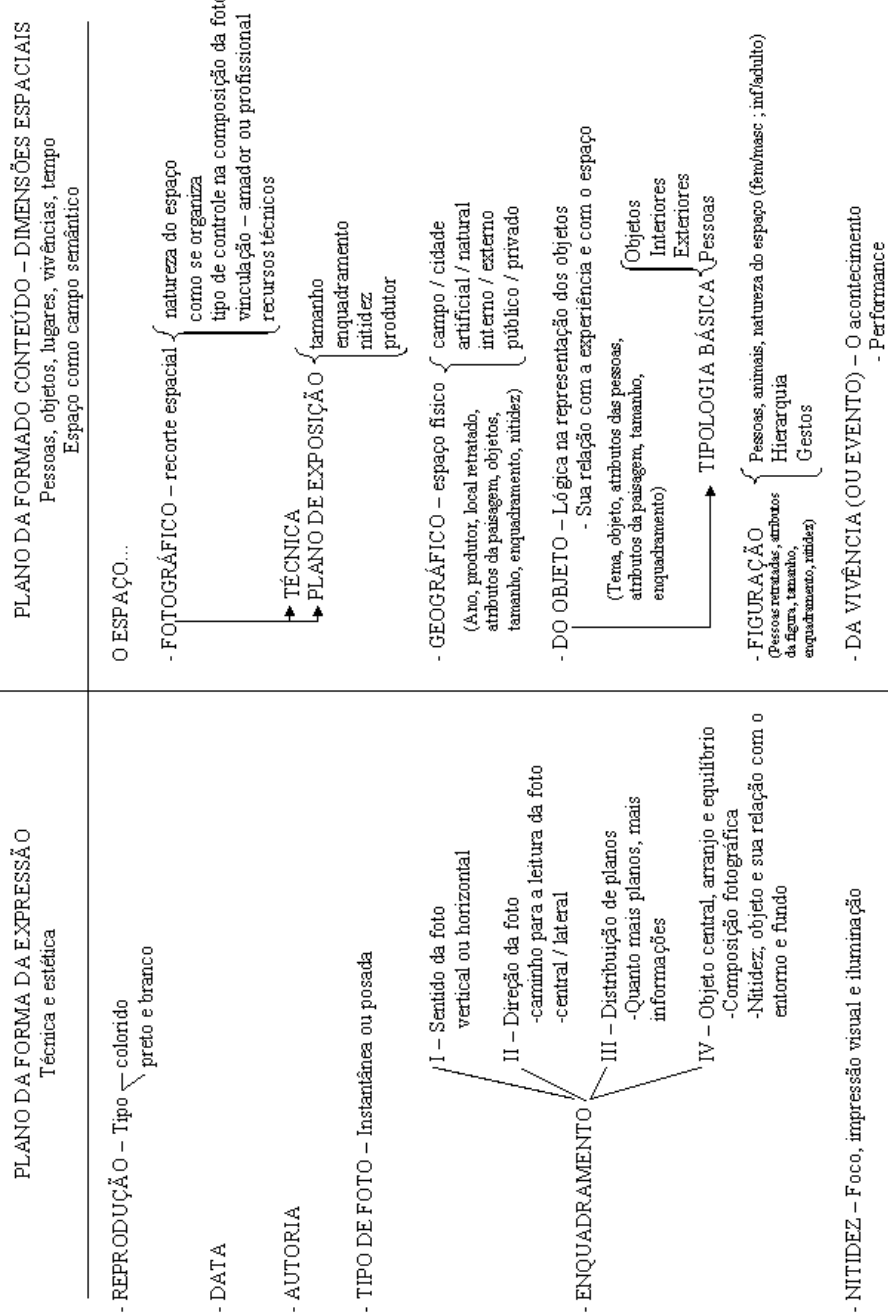


Figura 14
Ficha de categorização - Ana Maria Mauad

Mauad (2004), entendendo a fotografia como texto visual, admite que esta possui uma gramática, uma sintaxe e exprime mensagens as quais, tal qual a linguagem oral e escrita, utilizam figuras de linguagem, como metáforas, por exemplo.

A autora ressalta a função comunicativa da fotografia, levando também em conta a noção de série ou coleção, na qual é possível observar os aspectos que se referem à produção, circulação e consumo das fotos, fazendo a leitura dos códigos elaborados nas práticas sociais e os processos de construção de sentidos para o que está retratado.

Outro aspecto que a autora leva em conta na análise histórico-semiótica é a intertextualidade, o que vai estabelecer um diálogo com os códigos de representação da temporalidade sincrônica – eixo vertical, o aqui e agora-, e diacrônica – eixo horizontal, de maior duração.

A autora fala ainda em uma perspectiva transdisciplinar de análise que possibilite manter diálogos com várias disciplinas e ciências, o que ilumina o que se vê, trazendo questionamentos e procedimentos mais amplos e abrangentes. Nesse sentido, como diz a autora, os textos não são autônomos; ao contrário, necessitam de outros textos, como uma cadeia de temporalidade, para sua interpretação.

Mauad (2004) estabelece três importantes passos para a análise visual do texto fotográfico: entender os códigos e níveis de codificação – estes são elaborados nas práticas sociais, historicamente determinados; conceber que a fotografia é processo de construção de sentidos, sociais e individuais; perceber que entre o sujeito que olha e o que elaborou a foto há sempre um investimento de sentido, posto que sendo mensagem comunica o que foi previamente eleito, entre escolhas e não escolhas.

Assim, conforme descrito acima, Mauad sugere opções metodológicas para a execução da análise, embasando teoricamente seu ponto de vista, entre outros autores, com os escritos de Lorenzo Vilches (1984).

Vilches, com seu livro “La lectura de la imagen – prensa, cine e televisión” é um autor que tem centralidade no estabelecimento de uma matriz de análise das fotos da tese. Baseando-se na semiótica de Roland Barthes, Umberto Eco, Omar Calabrese, entre outros lingüistas e estudiosos da linguagem, o autor propõe um esquema de leitura do texto visual.

Para Vilches, uma imagem é um texto cultural que sugere um jogo que se realiza através de três componentes: a manipulação das formas e técnicas pelo

autor da imagem; o produto posto em cena, o que constitui o texto; e a recepção ativa por um destinatário, o *leitor modelo*³³ à moda de Umberto Eco, individual ou coletivo, do texto (id., p. 9-10). Nessa trama urdida pelo texto visual, a análise do mesmo se dá ao nível da situação comunicativa, de competência pragmática – por seus aspectos técnicos e formais -e semântica, pautando-se nos aspectos da significância das mensagens.

Desdobrando esses três pontos, Vilches (id., p.11) continua sua dissertação dizendo que, na atividade comunicativa do texto visual há de se levar em conta:

- a conjunção dos pontos de vista do narrador, dos personagens e do espectador;
- a dialética entre o implícito e o explícito postos na imagem;
- as interpelações co-referenciais entre personagem e espectador;
- a relação entre as estratégias de enunciação e o jogo dos gêneros no interior do texto;
- o conceito de referências de que se valem, tanto o autor quanto o leitor.

Com esses desdobramentos, Vilches reforça a premissa de que “a fotografia é um traço visível reproduzido por um processo mecânico e psicoquímico de um universo preexistente, mas que não adquire significação senão por um jogo dialético entre um produtor e um observador” (id., p. 14). E ainda que “a imagem tem significação porque há pessoas que se perguntam sobre seu significado. **Uma imagem por si não significa nada**” (id., ib.; grifos meus)³⁴.

Considerando as premissas do autor em questão, todo cuidado é pouco na análise do texto visual, e esse último ponto grifado demonstra fortemente a necessidade do estabelecimento de uma metodologia de análise bem estruturada teoricamente para o acesso aos textos visuais, fotografias, no caso deste estudo.

Desse ponto em diante, Vilches assume o olhar semiótico como uma possível e estruturada teoria de leitura visual. Ele diz que

³³ Cf. Eco, *Lector in fabula*, 1986.

³⁴ Tradução livre do trecho “la fotografia es un trazo visible reproducido por un proceso mecánico y psicoquímico de un universo preexistente, pero no adquire significación sino por el juego dialéctico entre um produtor y um observador” (id., p. 14); e ainda que “la imagen tiene significación porque hay personas que se preguntan sobre su significado. **Una imagen por si no significa nada**” (id., ib.; grifos meus).

A semiótica visual parte de problemas aparentemente banais como perguntar-se: o que acontece para algo se faça visível? Como deciframos mundos tridimensionais a partir de superfícies planas? O que significa que um observador, além de olhos, tenha uma competência visual? Esta competência visual, supõe que existe uma imagem que se lê como um texto? E que tipos de texto são os que encontramos em uma fotografia, em um gibi ou em uma imagem de cinema? (Vilches, 1984, p.15).³⁵

As questões apresentadas, como aponta o autor, são aparentemente simples, mas quando se pensa em respondê-las é onde se estabelece o confronto, a necessidade da busca de um escopo teórico para dar conta delas, ou pelo menos, tentar algumas pistas de resposta.

Dando continuidade à organização de seu pensamento, Vilches discorre sobre categorias da uma semiótica visual e apresenta, ao final de seu livro, um esquema que explora a estrutura textual da imagem e sua leitura (id., p. 228):

³⁵ Tradução livre do trecho “a semiótica visual parte de problemas aparentemente banales como el preguntarse: ¿Qué sucede para que algo se haga visible? ¿Cómo desciframos mundos tridimensionales a partir de superficies planas? ¿Qué significa que un observador, además de ojos, tenga una competencia visual? Esta competencia visual, ¿supone que existe una imagen que se lee como un texto? y ¿ qué tipos de texto son los que encontramos en una fotografía, en un cómic o en una imagen de cine? (Vilches, 1984, p.15).

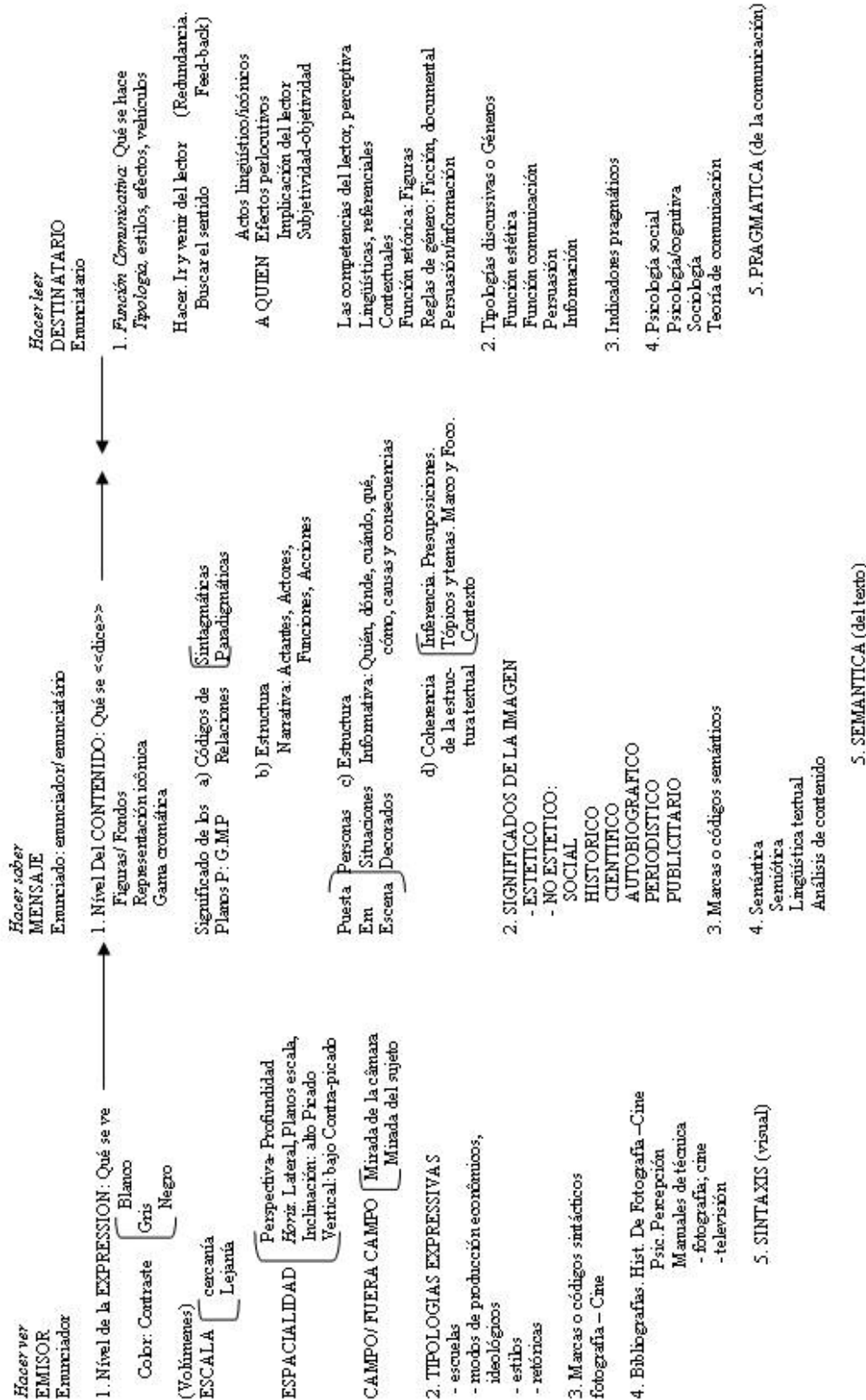


Figura 15
Categorias da semiótica visual - Lorenzo Vilches

Seguindo a trilha dos autores acima citados, Ruggero Eugeni (Eugeni, 2004, p. 10) entende imagem “como objeto concreto, juntamente aos elementos visuais fixos sobre um suporte através de aparatos técnicos e portanto disponíveis a uma atividade de exploração visual e interpretação pela parte de um sujeito”³⁶. O autor abarca em sua definição, o aspecto da produção técnica, mas não se descuida de ressaltar que o produto gerado pela técnica é passível (e possível) de interpretação por parte de um sujeito, sendo motivo, pois de variadas entradas e múltiplos pontos de vista.

De acordo com Eugeni (2004, p 10-11), analisar é ampliar o conhecimento de algo, decompondo o objeto de estudo em várias partes. Nesse caso, uma foto pode ser “quebrada” em vários elementos, pedaços, níveis, para que seja melhor entendida em seu conteúdo imagético. O autor continua ressaltando que, à fase de decomposição se segue a fase de recomposição do objeto, pautando-se nos cânones e parâmetros estabelecidos para análise. Assim, ao decompor uma fotografia em seu conteúdo imagético, o leitor da imagem, a partir de regras estabelecidas – gramáticas de leitura visual -, pode chegar a um modelo de análise para aproximar-se com mais rigor do objeto de estudo, lendo os significados contidos no suporte técnico (o papel fotográfico, neste caso).

Sendo mais específica a partir desta definição, a fotografia é o objeto de estudo aqui apresentado: uma imagem fixada em um suporte, com determinada técnica. No que se refere à parte da *interpretação de um sujeito*, isso ajuda a justificar que a análise aqui apresentada é *uma* das tantas possíveis, posto que tive que fazer opções metodológicas para buscar aproximações e distanciamentos das fotografias e a temática retratada.

Eugeni (id., p. 10-11) supõe alguns pontos para se estabelecer uma análise:

- a – a escolha de um objeto de estudo, entendido como um todo orgânico (por exemplo, um relógio e uma fábula);
- b – a adoção da idéia de que esse objeto tem um certo funcionamento, que pode ser confrontado empiricamente de modo imediato (como o mecanismo do relógio) ou então que seja traduzido/ entendido por um modelo abstrato (como a fábula, que não pode ser dominada fisicamente);

³⁶ Tradução livre do trecho: “l’immagine come oggetto concreto, insieme di elementi visivi fissati su un supporto mediante apposite tecniche e pertanto disponibile ad un’attività di esplorazione visiva e interpretazione da parte di un soggetto” (Eugeni, 2004, p. 10 – no original).

c – o desmonte do objeto para individualizar seus componentes mínimos e primários, responsáveis por seu funcionamento: o relógio em seu mecanismo; a fábula, em seus personagens, o ambiente, a ação e seus acontecimentos;

d – a disposição em compreender de que modo os componentes individuais contribuem para aquele funcionamento “remontando” a parte no todo, seja fisicamente (como é o caso do relógio: a reconstituição da engrenagem permite entender como as partes produzem, separadamente, as horas), seja mediante a construção de um modelo abstrato (é o caso da fábula: recontar suas partes permite compreender como o conto se constitui, por exemplo, em um mecanismo persuasivo);

e – por fim, a avaliação de se a conclusão pode ser estendida a objetos semelhantes (os relógios funcionam todos do mesmo modo? E as fábulas?)

A proposta do autor parece tentar conjugar, na análise do objeto, pelo menos duas dimensões complementares: uma dimensão do micro-olhar, da minúcia; e uma dimensão macro, do todo organizado e uno. Pensando numa fotografia, por exemplo, para empreender uma análise com rigor teórico, é preciso estabelecer recorrências e dissonâncias, em um primeiro momento, e, logo após, entender se esses parâmetros estabelecidos repetem-se, reafirmam-se ou, ao contrário, distanciam-se.

Para Eugeni (id., p. 17), o processo interpretativo joga com três pontos / termos;

- o estímulo gráfico da imagem;
- o universo de conhecimento e competência comum a quem construiu a imagem e ao espectador;
- a atividade interpretativa do espectador.

Assim, ao interpretar uma fotografia há de se levar em conta esses três pontos que Eugeni sugere. É, pelo menos no segundo e no terceiro ponto que o pesquisador-intérprete há de ser mais cauteloso para não superinterpretar a imagem. Para tanto, o autor chama a atenção para o fato de que, em um “percurso de análise” do texto visual, essa análise não se faça puramente por processos subjetivos, porém que deva contar também com documentos que complementem a estrutura de análise, dando pistas para o percurso interpretativo. Em suas palavras, um texto visual é um tecido de signos cujas correlações estão ligadas a um projeto de interpretação voltado ao espectador, ou seja, a análise é arrumada por um

determinado arranjo que o sujeito-pesquisador-espectador trava com o objeto, no caso, a fotografia.

Tendo em vista as premissas de Eugeni, levei em conta, na análise proposta por mim, a atenção que o autor sugere que se dê ao diálogo entre o que é particular e o que é comum, estabelecendo, o pesquisador, uma base de recorrências e diferenças que explicam o que se vê. São as pequenas peças que são enxergadas nas fotos que vão montar a história de um período, tal qual nos sugere a Escola dos *Annales*³⁷ enfatizando que a história se faz no cotidiano.



Exemplo 1
1911



Exemplo 2
Presumidamente década de 1910/20

Como um pequeno exemplo do que é apresentado pelo autor no caso das fotos de turma, a figura da professora está sempre presente; há em determinada época duas professoras para a classe (exemplo 2); nas fotos, as crianças não usam uniformes, o que só vai se tornar comum na década de 1920 em diante.

O processo de interpretação é cíclico, dinâmico e construído passo a passo, conformando o ciclo do processo interpretativo, que retoma e reelabora as construções dos ciclos precedentes ou do mesmo ciclo, formalizando uma lógica de análise. Por essa idéia, ter a pretensão de esgotar uma análise em um primeiro e aligeirado olhar é destinar essa interpretação às raias da leviandade, posto que o processo interpretativo supõe aproximações sucessivas do objeto a ser analisado, instaurando-se ciclos que se complementam e ampliam a franja do olhar. No caso das fotos objeto de análise da tese, esse ponto ressalta a importância de apurar o olhar para os ditos e não ditos, que se complementam nas dimensões e níveis analíticos, tal qual nos orienta o autor em questão.

Assim, tomemos por exemplo a foto abaixo:

³⁷ Fernand Braudel, historiador da segunda geração da Escola dos *Annales* ressalta que “a partir de 1929 [...] a História dedicou-se, desde então, a captar tanto os factos de repetição como os singulares, tanto as realidades conscientes como as inconscientes” (Braudel, 1976, p.131).



Foto 12
Escola Marechal Hermes – 1915
Sem autoria

Em um primeiro olhar, um grupo de mulheres sentadas à frente de uma entrada, onde se apóiam em um corrimão, outras três pessoas. Olhando suas roupas, pode-se perceber o recato, mesmo para a época da foto, que data de 1915. Seus semblantes são sérios, compenetrados; algumas nos olham diretamente, outras distraem-se, olhando ao longe.

A mesma descrição, quando agrego a esta a informação de tratar-se de um grupo de professoras, tem outra conotação e talvez fique mais claro entender a seriedade e o recato das vestimentas, pois como figuras de destaque na sociedade da época, as professoras tinham que simbolizar a ordem para o progresso da nação através da educação infantil e, portanto, não lhes caberia a veleidade nos costumes, muito menos aspectos sedutores em suas feições, gestos e vestuário.

Ainda, com a primeira descrição sendo ampliada, se digo que a entrada onde as professoras estão sentadas é a da Escola Marechal Hermes, no Bairro de Botafogo, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, primeira escola construída especialmente para o público infantil, entende-se com mais clareza que o local escolhido para a foto foi minuciosamente pensado para posteridade e para ser lembrado, visto ser esta uma novidade em termos de arquitetura e construção de escolas.

Poderíamos fazer muitos outros níveis de análise, tal qual nos aponta Eugeni; esses foram apenas exemplos de como um primeiro olhar, um ciclo interpretativo, pode ser sistematicamente ampliado em cada volta à mesma imagem–objeto de estudo, juntando dinâmicas e sucessivamente elementos que se articulam e clareiam a primeira aproximação ao objeto de análise.

O ensaio de análise apresentado acima apóia-se nas aproximações sucessivas as quais Eugeni sugere. Essas aproximações são estabelecidas em níveis, segundo o autor, a saber:

- o primeiro nível de aproximação é o **Nível Estrutural** -> é onde se estuda a gramática da foto, no qual se realiza uma leitura da estrutura da foto, buscando organizar os códigos icônicos, a maneira como são arrumados os elementos fotografados. É um estudo da foto em si, com aspectos da ordem técnica;
- o segundo nível é o **Nível Textual** -> nesse nível, o trabalho é lidar com a foto como texto visual, buscando respostas que se articulam entre os elementos dispostos: o visível e o invisível; o dito e o não dito; através do que é fotografado, também pode-se depreender o que foi deliberadamente (ou inconscientemente) deixado de fora. É a foto e seu conteúdo estudado no contexto de sua confecção;
- o terceiro nível é o **Nível Pragmático** -> nesse nível, o trabalho é articular e buscar respostas para o projeto de comunicação da imagem: qual a intenção de comunicação dessa imagem? Quem a produziu e para quê? Qual o projeto ao qual ela serve? Ou seja, o propósito pelo qual a fotografia existiu e o que esta pretendia comunicar e a quem. Esse é também um nível intertextual, onde há de se pensar as dimensões sincrônicas e diacrônicas do material fotografados, buscando as permanências e mudanças do que ali se mostra.

Em minha análise, os níveis que Eugeni propõe são bastante interessantes como estratégia de aproximação ao material empírico - as fotos da tese -, conforme explicitado acima com os pequenos exemplos de análise.

Em síntese, do que levantei nesta parte relativa às categorizações propostas por alguns autores por mim escolhidos, observei que os mesmos têm uma preocupação em buscar uma metodologia da leitura do texto visual, apoiando-se ou nas características materiais da foto ou na fonte dos lingüistas, em um primeiro

momento, mas distanciando-se deles quando reconhecem a especificidade do material com o qual lidam: imagens, fotografias. Também se nota que esses autores indicam uma dimensão pragmática no sentido de operacionalizar a teoria de base – categorias da semiótica -, oferecendo instrumentos que se colocam como possibilidades de trabalho com o material da pesquisa, imagens.

Da contribuição desses autores pude construir uma ficha de avaliação que, segundo a minha ótica, era adequada aos propósitos de minha tese e me traria possibilidades de interpretar as fotos da pesquisa. Assim, confeccionei a ficha de análise apresentada a seguir:

ASPECTOS TÉCNICOS	CODIFICAÇÃO CULTURAL
I – Quanto à produção da foto	III – Elementos explícitos – o visível
1 – tipo –	Marcos simbólicos, vestuário, mobiliário, cenário
2 – data/ época –	
3 – autoria -	
4 – de que trata/ assunto -	
5 – local -	
6 – inscrições na foto -	
7 – fonte –	
II – Descrição técnica do produto	IV – Elementos implícitos – os expressivos
6 – tipo de foto –	
7 – recursos técnicos –	
8 – enquadramento:	
A - Sentido da foto -	
B - Direção da foto –	
C - Distribuição de planos –	
D - Objeto central, arranjo e equilíbrio –	

É importante ressaltar que, para a síntese dessa ficha de análise, as inspirações partiram dos autores estudados e referendados ao longo desse texto. Quanto aos aspectos técnicos, foram balizadores desse campo os autores Boris Kossoy, Ana Maria Mauad, Ruggiero Eugeni, além de Lorenzo Vilches. Os autores em questão ensinam que os aspectos técnicos da foto dão pistas para a leitura do texto visual, apontando que também os limites e possibilidades técnicos são reveladores da codificação e da leitura que se faz da fotografia e seus elementos.

Quanto à codificação cultural, os autores citados também contribuiram para a escansão dos elementos. O apoio nos elementos de semiologia, tais quais são

descritos por Roland Barthes³⁸, tiveram centralidade na confecção da ficha de análise, principalmente no campo dos elementos implícitos, aos quais chamo de expressivos.

Segue abaixo um exemplo do uso da ficha de análise:

**LEITURA DO TEXTO VISUAL - FOTO A1
PORTRAIT – ESCOLA TIRADENTES
ESPAÇO DA ESCOLA - FORA DO PRÉDIO**



ASPECTOS TÉCNICOS	CODIFICAÇÃO CULTURAL
I – Quanto à produção da foto	III – Elementos explícitos – o visível
1 – tipo – p&b	Marcos simbólicos, vestuário, mobiliário, cenário
2 – data/ época – s/d; provavelmente década de 1910	➤ Uma turma de crianças não muito pequenas, aparentando seus 12, 13 anos;
3 – autoria - Augusto Malta (assinado na foto)	➤ As meninas usam uma faixa transpassada no peito e seguram uma bolsinha;
4 – de que trata/ assunto - Turma de alunos com professora, na parte externa da escola	➤ As roupas das crianças e da professora não parecem ser roupas do uso cotidiano;
5 – local - Escola Tiradentes - Centro do Rio de Janeiro	➤ As crianças e a professora olham diretamente para a câmera.
6 – inscrições na foto - 1ª turma elementar da Escola Tiradentes da adjunta D. Alcina I. Mafra (legenda escrita na foto)	➤ Não há sorrisos nas pessoas da foto
7 – fonte – E/ CREP	
II – Descrição técnica do produto	IV – Elementos implícitos – os expressivos
6 – tipo de foto – posada-congelamento	Parece que a turma está arrumada para alguma festividade para ser fotografada. A professora destaca-se da turma pelo tipo e cor de suas roupas. Ela está de luvas sem dedos, além de segurar um objeto... Seu cabelo preso em coque também é uma demonstração de sua seriedade, posto que o cabelo só era solto na intimidade.... O fato de não haver sorrisos deve-se à técnica fotográfica da época ser demorada para registrar a foto... Assim, seria muito difícil manter o sorriso espontâneo ou não, por todo esse tempo. Ademais, em fotos oficiais não ficava bem mostrar muito contentamento...
7 – recursos técnicos – tipo de técnica da época da foto	Afinal, a escola era o local da seriedade que construiria a civilização brasileira. Parece não haver a intenção de mostrar o entorno... Há a presença de alunos negros e brancos, meninas e meninos em uma mesma turma, o que denota ser a Tiradentes uma escola mista.... Contrariando, de alguma forma, as estatísticas da época, a presença feminina na turma é maior do que a de meninos. Os Positivistas já ...
8 – enquadramento:	
A - Sentido da foto - horizontal	
B - Direção da foto – a leitura vai ao encontro do fundo, que é o ponto de fuga; a turma se encontra inserida no retângulo	
C - Distribuição de planos – em primeiro plano encontra-se a turma; no segundo plano, o fundo da escola.	
D - Objeto central, arranjo e equilíbrio – o objeto central são os alunos e a professora, que se destacam em primeiro plano;	

³⁸ Os aspectos dos elementos de semiologia de Barthes foram melhor discutidos no capítulo II do trabalho.

A confecção dessa ficha foi fundamental nos procedimentos de análise que apresento no capítulo VI da tese, posto que, por este instrumento, pude formalizar a leitura das fotos como texto visual, tendo a oportunidade de não cair no vazio do “achamento” sem ter, apoiando-me, elementos teóricos suficientemente sólidos para empreender a leitura. Ademais, como os próprios autores alertam incessantemente, a análise do texto visual tem de ser meticulosa, cuidadosa e criteriosa, mesmo que pareça redundância retórica, para não cair no descrédito da superinterpretação, o que poria todo o trabalho a perder. Esses foram os cuidados teóricos para a confecção da tese ora apresentada.

É importante ressaltar que na análise das fotos às vezes houve a necessidade de agrupar as fotos, seja pelo assunto – jardim de infância, turmas -, seja por serem fotos da mesma escola, o que complementou e fortaleceu aquilo que era visto no texto visual.

Quando esse agrupamento foi feito, em alguns casos a análise escandida dos elementos técnicos não foi empreendida em todas as fotos, mas naquelas que julguei mais significativas quanto a esses aspectos.

Além dessa ressalva, algumas vezes complementamos as fotos do estudo com outras fotos e figuras disponíveis em endereços eletrônicos devidamente referenciados ao longo do texto, com outras fotos do E/CREP e do acervo pessoal da Prof^a Aparecida Mamede. O intuito foi ampliar a análise apresentada, referendando os aspectos da leitura empreendida.

Essas observações não invalidam a categorização das fotos apresentada acima; ao contrário, a categorização do material que eu tinha em mãos foi fundamental para a escolha das fotos do estudo, além de nortear o estabelecimento de uma série que fosse significativa do assunto tratado na tese, qual seja, a figura da professora.

4

A Educação na Primeira República: da obscuridade às “luzes”

A transição entre o Império e a República é a grande primeira mudança no regime político brasileiro desde a Independência do Brasil, em 1822. Pelo menos em tese, o povo deveria protagonizar os eventos e acontecimentos da Nação, sendo colocado “na vanguarda do progresso da pátria” (Murilo de Carvalho, 1987, p. 12). O projeto socio-político-cultural e, sobretudo, educacional dos primeiros anos da República almejava a formação do cidadão sob a luz da ciência e dos valores morais e cívicos, princípios positivistas³⁹ que guiavam as idéias da intelectualidade republicana.

Caberia à escola a tarefa de educar o povo tendo esses cânones como guia. Os republicanos reafirmaram a educação como fundamental à consolidação do novo regime político e basilar para o projeto de reforma de construção de uma nova e regenerada sociedade brasileira. O que se mostra, na verdade, é muito mais a vontade de se concretizar um ideal de “ordem e progresso” do que, de fato, a realização efetiva destas palavras.

Quase cem anos depois da chegada da família real, o Rio de Janeiro sofre uma profunda reforma urbanística no governo do Prefeito Pereira Passos (1903 a 1906) que remodela todo o centro da cidade, operação conhecida como o “Bota Abaixo”. O discurso higienista é um dos carros-chefes que mobilizam essa mudança, afetando não só o espaço urbano, mas também os modos e costumes da população. Este discurso, aliado à engenharia (Oswaldo Cruz, médico sanitário, foi chefe do Departamento Geral de Saúde Pública no governo de Pereira Passos, que era engenheiro) promoveu e justificou as mudanças da capital, visto que, cercada de muitos morros e construções da época imperial, sua atmosfera era considerada insalubre. Pereira Passos é considerado um “Haussmann Tropical” por Benchimol (1990), em referência a Georges-Eugène Haussmann (1809-1891) que, ocupando diversos cargos políticos, modernizou urbanisticamente a capital francesa em um período de 17 anos (de 1860 a 1877).

³⁹ Positivismo é o nome da doutrina criada por Auguste Comte (1798-1857) no final do século XIX, a qual tinha por base a Razão na busca da organização da sociedade. Segundo Murilo de Carvalho (1987, p. 22), são princípios da ciência positivista comtiana presentes nos ideais da Primeira República a noção de pátria: “a pátria é a mediação necessária entre a família e a humanidade, é a medida necessária para o desenvolvimento do instinto social”. O lema da bandeira nacional brasileira – ordem e progresso -, é de orientação positivista.

É exatamente sobre os princípios estéticos, filosóficos e políticos da Primeira República e como a educação tem papel de destaque nessa trama, o que trata o presente capítulo, isto porque a análise dos acontecimentos dessa época permite uma articulação intertextual que necessito para contextualizar a foto, entendendo-a em seu sentido manifesto – a técnica e o que está ali representado; e em seu sentido latente – os símbolos representados pela disposição que é mostrada na imagem.

4.1

Civilidade e Progresso – uma nova estética para uma nova cidade

No final do século XIX, a cidade do Rio de Janeiro não era tão maravilhosa assim, como a cidade cantada posteriormente nos versos de André Filho⁴⁰. O coração da cidade - o Centro – foi palco da execução de vários planos urbanísticos. Contudo, a princípio, era permitido aos moradores construir onde lhes aprouvesse, abrindo caminhos, trilhas, picadas que permitissem a circulação, sem uma preocupação estética ou um traçado planejado. Por sua localização privilegiada, no século XVIII, torna-se o mais importante porto do país no escoamento dos carregamentos de ouro das Minas Gerais (MG). Com tal destaque, em 1763 é alçada à sede do Governo Geral, substituindo a cidade de Salvador nessa função.

A vida nervosa e turbulenta de uma capital com oportunidades de trabalho atrai pessoas de toda parte, havendo um aumento da população, o que demanda novas obras que possam atender minimamente as condições de vida na cidade. Essa idéia toma maior força com a chegada da Família Real à cidade em 1808, o que traz fôlego à paisagem urbanística com um grupo de artistas franceses encarregados de “modernizar” a arquitetura da capital. E mesmo sendo moradia da família imperial, faltavam-lhe infra-estrutura e saneamento básico, obras que assegurassem a limpeza e a salubridade urbana. Doenças como a febre amarela, varíola, malária, tuberculose eram bastante comuns, grassando entre a população, principalmente entre a população mais pobre.

⁴⁰ Refiro-me à canção Cidade Maravilhosa composta por André Filho em 1934, que em 1970 foi tornada hino oficial da cidade do Rio de Janeiro (<http://jg.globo.com/JGlobo/0,19125,VTJ0-2742-20060321-156520,00.html>). Acesso em 30 abril 2007). Porém, o título de Cidade Maravilhosa já tinha sido dado à cidade desde 1908 pelo escritor Coelho Neto.

(Kok, 2005, p. 80; disponível em <<http://www.aprendario.com.br/index.asp>>. Acesso em 20 jan 2008).

Não é à toa que a preocupação maior que perpassa todo período da Primeira República ou República Velha⁴¹ é com a saúde e a higiene, posto que um país “moderno” é um país limpo, ordeiro, bem cuidado numa primeira instância. Desse modo, presidentes, prefeitos, autoridades, intelectuais da época, imbuídos dos princípios morais e higiênicos, tomaram para si a empreitada da construção da nação, com propostas, por vezes, vistas como radicais, tal como foi a do Prefeito Pereira Passos, entre os anos de 1903 a 1906 à frente da Prefeitura do Distrito Federal, cidade do Rio de Janeiro.



Foto 13
Casebres no Morro de Santo Antonio, Rio
Foto de Augusto Malta- 3.3.1914⁴²

Em uma visão mais ampla, a linha do tempo disposta a seguir, pode ser uma opção didática para a visualização da sucessão dos Presidentes e Prefeitos que governaram respectivamente, o Distrito Federal, então situado na cidade do Rio de Janeiro. A idéia de uma linha do tempo para a visualização do estudo foi inspirada no livro “Evidentemente. Histórias da Educação”, de António Nóvoa (2005). O autor trata da educação de Portugal no século XIX e XX, discutindo sobre os documentos e a implementação do sistema educacional português à época, o que traz uma visualidade do que se discute.

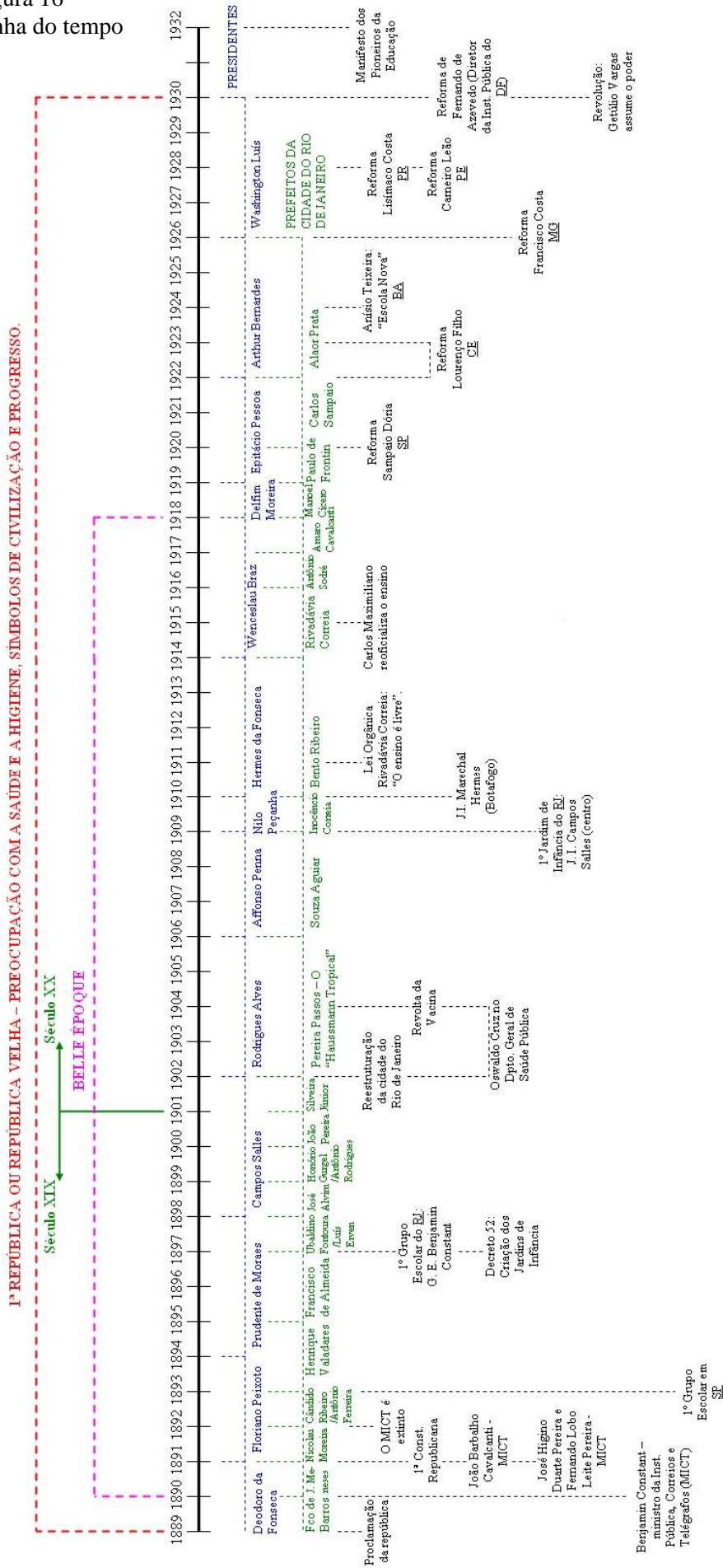
⁴¹ Segundo a historiografia brasileira, República Velha ou Primeira República é o período que vai de 1890 a 1930, sendo encerrado com a Revolução Constitucionalista de 1930, comandada por Getúlio Vargas.

⁴² Disponível em

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/hist31f.htm>.

Acesso 15 jan 2008.

Figura 16
Linha do tempo



Francisco Pereira Passos, prefeito do Rio de Janeiro - Distrito Federal, capital da República -, nomeado pelo Presidente Rodrigues Alves, realizou a grande “limpeza” do centro da cidade do Rio de Janeiro, operação conhecida como o “Bota-Abaixo”. A urbe se torna, no século XIX,

alvo preferencial das idealizações e ações que tentavam atualizá-la tanto do ponto de vista funcional como estético [...]. Nesse sentido, todo o equipamento mental de uma época é mobilizado para renovar os conceitos e modelar a ação sobre a cidade deletéria que se queria transformar (Santos, 2001, p. IX).

A cidade, principalmente o Centro, conhecida por seus ares insalubres, é palco de uma grande experiência técnico-científica⁴³ e, “não é por acaso que os médicos elaboram, desde o final do século XVIII, verdadeiros diagnósticos do espaço urbano, propondo intervenções cirúrgicas na paisagem, como a derrubada de alguns morros cariocas para favorecer a aeração e a eliminação dos miasmas” (id., ib., p. XI)⁴⁴. Os congressos e encontros sobre higiene aconteciam em várias



Figura 17
Cartaz da Exposição Internacional de Higiene - 1907

⁴³Intervenção técnica visto ser Pereira Passos engenheiro; científica, pois Passos conta, na coordenação da reforma, com o médico sanitário Oswaldo Cruz, nomeado Diretor Geral da Saúde Pública: “não por acaso, muitos dos chefes do governo municipal no período em foco [Primeira República] foram médicos ou engenheiros. Dos seis primeiros, quatro foram médicos, um engenheiro militar e apenas um tinha a formação tradicional da elite política brasileira, a jurídica. O exemplo mais óbvio é naturalmente o do engenheiro Pereira Passos.”(Murilo de Carvalho, 1987, p. 35). Cito também Maria Inez Turazzi (1989) com o livro “A euforia do progresso e a imposição da ordem”, no qual a autora apresenta um estudo sobre “a engenharia, a indústria e a organização do trabalho na virada do século XIX ao XX”, analisando essa temática na cidade do Rio de Janeiro.

⁴⁴ Vale o esclarecimento: “no século XVIII, torna-se bastante popular a teoria dos miasmas, para explicar não apenas as enfermidades dos pântanos, mas todas as doenças produzidas por cheiros de coisas estragadas e podres. A limpeza não é um problema estético: é uma questão de saúde, ou seja, de higiene (no sentido original da palavra). E o melhor guia para se livrar das doenças é a orientação do nariz. [...] Durante o século XVIII, mantinha-se a idéia de que os perfumes podiam combater os efeitos nocivos dos miasmas; mas aos poucos vai-se preferindo eliminar os próprios fedores, ao invés de escondê-los. Passa-se a dar grande importância à ventilação das residências, para que seu ar seja renovado e purificado”. Disponível em:

<<http://www.ifi.unicamp.br/~ghtc/Contagio/pag144.html>>. Acesso 30 out 2007.

partes do mundo, sendo suas descobertas alardeadas e postas em prática nas nações “civilizadas”.

O projeto de remodelação, que inclui a regeneração do espaço central da cidade, toma corpo material, concretizando-se em obras com a abertura de novas ruas e avenidas, praças, construção de prédios arejados e favoráveis à saúde. Passos tem como inspiração para essa profunda mudança a grande reforma operada por Georges Eugène Haussmann em Paris, que transformou a Cidade Luz “no modelo de metrópole industrial moderna imitada em todo o mundo” (Benchimol, 1990, p. 192). Haussmann, em seu plano de reurbanização, pretendia

isolar os grandes edifícios, palácios e quartéis, de maneira que resultem mais agradáveis à vista, e que permitam acesso mais fácil nos dias de celebração de atos, e simplifiquem a defesa nos momentos de revolta. As novas avenidas facilitariam o rápido acesso e movimentação das tropas pela cidade. (id., ib., p. 193).



Foto 14
Cartão Postal
Paris – L’Avenue de l’Opéra
1880 - 1890 ; sem autoria⁴⁵

Pereira Passos acompanhou obras importantes na capital francesa no período em que ocupava o cargo de adido brasileiro em Paris, entre 1857 até 1860⁴⁶. Dentre essas obras, a abertura dos bulevares, largas avenidas arejadas, com fachadas idênticas em ambos os lados, marcou um novo modelo de urbanização: os bulevares atendiam A razões de

⁴⁵ Foto do livro “Rio de Janeiro na época da Av. Central” (Kok, 2005, p. 38). Disponível em: <<http://www.aprendario.com.br/index.asp>>. Acesso em 20 jan 2008.

⁴⁶ Benchimol (1990, p. 192) cita como obras que Passos acompanhou no tempo em que passou em Paris a construção da estrada de ferro entre Paris e Lyon, as obras do porto de Marselha, a abertura dos bulevares do centro de Paris, entre outras.

ordem sanitária e às novas exigências de circulação urbana colocadas pelo desenvolvimento da grande indústria. Transformados num paradigma urbanístico para todas as capitais do mundo,

no símbolo maior de seu **ingresso na “civilização”** e na modernidade capitalista [...]. Haussmann deu-lhes o caráter de grandes artérias para atender ao tráfego pesado e articular os principais terminais de circulação da força de trabalho e das mercadorias no centro comercial (Benchimol, 1990, p. 193 ; aspas no original; grifos meus).



Foto 15
Avenida Central
Augusto Malta - 07/10/1906⁴⁷

Os princípios de civilidade empreendidos em Paris eram exatos e serviam com perfeição para alavancar o progresso tão esperado para o Brasil, sendo colocados em prática justo na capital do país, para que esta ressurgisse como “o espelho e a vitrine”. Segundo Kessel⁴⁸ (2001, p. 6; grifos no original), “*vitrine* no sentido metafórico de definir a cidade como espaço a ser transformado, como objeto a ser exposto, exibido aos outros, aos estrangeiros”, marcando uma visão comum às elites de modificar a cidade, fazendo dela um

⁴⁷Foto disponível em <<http://acervos.ims.uol.com.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em 20 jan 2008.

⁴⁸ A obra de Kessel (2001), analisa a gestão do Prefeito Carlos Sampaio (1920-1922), na qual ocorreram também importantes mudanças no espaço urbano do Centro da cidade de Janeiro, tais como a demolição do Morro do Castelo, marco de fundação da cidade. O autor estuda a continuação das mudanças iniciadas por Passos, ressaltando o papel de Sampaio em diversos projetos e obras empreendidos posteriormente na cidade.

lugar do qual todos podem se orgulhar – “e onde poderiam se ver, se admirar”.

Essa idéia de reflexo – espelho -, modelo por excelência, é também aludida por Murilo de Carvalho (1987, p.12-13) quando aponta que o Rio de Janeiro dos primeiros anos da República era a maior cidade do país, com mais de 500 mil habitantes. “Capital política e administrativa, estava em condições de ser também, pelo menos em tese, o melhor terreno para o desenvolvimento da cidadania. [...] O comportamento político de sua população tinha reflexos imediatos no resto do país”. O autor utiliza a expressão - “O Rio podia ser caixa de ressonância” (id., p. 33), ressaltando a importância das ações empreendidas na cidade e o alcance dessas por todo o país, quicá pelo mundo.

Na esteira da modernidade, Pereira Passos, engenheiro-administrador de vanguarda, homem de projetos arrojados para alguns; para outros, um déspota, documentou as modificações da cidade criando o cargo de “fotógrafo oficial da Prefeitura do Rio de Janeiro”, ocupado durante 33 anos, de 1903 a 1936, por Augusto Malta que é considerado, pela voz corrente, cronista visual da cidade do Rio de Janeiro. Essa idéia de documentar pela fotografia, Pereira Passos a toma como exemplo de Haussmann, que documentou passo a passo as mudanças de Paris, formalizando um acervo visual importantíssimo da remodelação da “cidade-luz”: uma nova forma de registro para uma nova cidade.

Malta registrava o andamento das obras: a destruição do casario, a abertura de ruas e avenidas que antes eram escuras e apertadas vielas, as inaugurações das praças e edifícios, com a presença das autoridades, e do povo em seus ofícios e afazeres. Fotografava os quarteirões a demolir e demolidos, escolas, hospitais, prédios históricos, figuras e personalidades, enfim, o que estivesse ao alcance de sua lente para registrar o momento para a posteridade.

A importância de Malta vai além da administração municipal de Pereira Passos, passando por Souza Aguiar, Carlos Sampaio, Prado Junior, Alaor Prata e Pedro Ernesto. Mesmo aposentado, continuou fotografando aspectos, festas e peculiaridades da cidade, estimando-se seu acervo em aproximadamente 80.000 fotos, 2600 negativos de vidro e 40 negativos panorâmicos.⁴⁹ As fotos que são objeto de minha análise, muitas têm a autoria de Malta, confirmando sua importância na construção do acervo de imagens da cidade, que testemunham épocas.



Foto 16
Augusto Malta

⁴⁹ Boa parte desse acervo encontra-se hoje no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.almacarioca.com.br/malta.htm>>. Acesso 20 set 2007.



Foto 17

Obras de abertura da Avenida Central, atual Avenida Rio Branco
Foto de Augusto Malta, 1905⁵⁰

A fotografia é objeto de representação material e simbólico e, em termos mais amplos, uma das funções da imagem é a de estabelecer relações com o mundo, tentando explicar visualmente, por um discurso não verbal, o lugar que as coisas e as pessoas ocupam. Levando-se em conta que a produção de imagens nunca é gratuita e que estas são fabricadas para usos predeterminados, coletivos ou individuais, há de se perguntar a quem se destinavam as fotografias da narrativa visual da remodelação, registrada por Malta.

Fazendo uso das palavras de Aumont, é bem provável que destinavam-se ao “espectador, aquele sujeito que olha a imagem, aquele para quem ela é feita” (1993, p. 14). Ainda, para o autor,

esse espectador jamais tem, com as imagens que olha, uma relação abstrata, “pura”, separada de toda realidade concreta. Ao contrário, a visão efetiva das imagens realiza-se em um contexto multiplamente determinado: contexto social, contexto institucional, contexto técnico, contexto ideológico. (...) fatores “situacionais” (id., ib., p. 15; aspas no original).

A cidade do Rio de Janeiro era, há muito, centro dos acontecimentos históricos e políticos importantes do Brasil: como a capital da República torna-se “palco mais favorável para o exercício das visibilidades simbólicas”, no dizer de

⁵⁰ Disponível em: < <http://zrak7.ifrance.com/av-central-1905.jpg> >.

Acesso em: 15 jan 2008.

Nacif (2000, p.227). Visibilidades atestadas pela vocação estética da cidade. Nas décadas iniciais do século XX, ser fotografado na Avenida Central era sinônimo de modernidade. A calçada decorada em pedras portuguesas pretas e brancas, com desenhos em estilo *art nouveau*, as lojas com suas vitrines de desejáveis mercadorias, os prédios recém construídos, todo esse cenário conduzia à apreciação estética, a mexer com os sentidos: ver as modas, ir ao centro para ver as vitrines, ouvir as conversas, respirar o ar puro renovado com a brisa do mar, tatear as luvas e tecidos importados, degustar o café à beira da Avenida. Tudo concorria para o êxtase estético (desfile) nessa passarela ao ar livre.



Foto 18
Senhoras na Avenida Central
Provavelmente década de 1910
Sem autoria⁵¹

⁵¹ Foto disponível em:

<http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://sp0.fotologs.net/photo/48/39/112/andredecourt/1123767123_f.jpg&imgrefurl=http://www1.fotolog.com/andredecourt/11476776&h=341&w=500&sz=29&hl=ptBR&start=3&tbnid=QPRiW9u5ri2qM:&tbnh=89&tbnw=130&prev=/images%3Fq%3Dparc%2Broyal%26gbv%3D2%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DG>

Acesso em: 10 mar 2008. A foto vem acompanhada do seguinte texto: “O ‘Chic’ é no Parc Royal - A Parc Royal era uma das lojas, na realidade um Magazin, mais sofisticadas da cidade no final do século XIX e início dos XX, sua matriz ficava no Largo de São Francisco ao lado da igreja, tendo sido ampliada durante os anos, de um típico imóvel de um só andar dos primeiros anos, até um grande prédio eclético nos anos 10. Em 9 de Julho de 1943 o prédio do Parc Royal foi protagonista do então maior incêndio urbano Rio, destruindo praticamente toda a construção e tomando quase meio dia de trabalho dos bombeiros para ser controlado. Em virtude do fogo o prédio desabou parcialmente e foi demolido, para alargar a então travessa São Francisco de Paula a prefeitura desapropriou o terreno, criando então a Rua Ramalho Ortigão, que foi proprietário do Parc Royal”.

Nesse sentido, há de ser reconhecida a importância do contexto, da trama social como determinante na maneira de conhecer, entender e fruir a imagem, posto que esta faz-se instrumento mediador entre o espectador, aquele que olha, e a realidade, daquele que a vive enquanto observa. A fotografia de Augusto Malta tornava-se uma propaganda, um documentário de instauração de novos modos, de uma nova conduta, de um novo cidadão. Era executada para dar a ver e, de certa forma, educar o habitante da nova cidade aos novos modos, sob novos cânones estéticos e sociais. Parecia formar uma “cartilha visual” na qual os analfabetos dos modos e costumes aprenderiam a ler e a exercer comportamentos condizentes com a civilização, com o que havia de mais moderno e adequado aos novos tempos.

O trabalho de Malta tomou uma função político-social, ou seja, a de deixar registros de uma administração arrojada e realizadora, além de disseminar uma nova cultura, a cultura da higiene, da limpeza, da civilização:

a fotografia de Malta foi um veículo que por meio de suas composições, ditavam moda, estabeleciam comportamento, valores e normas, criando uma ilusão do real de acordo com uma determinada forma de ver e reproduzir o mundo que representavam” (Souza, 2006, p. 20)⁵².

Assim, nesse novo espaço limpo, arejado, amplo, bonito enfim, uma nova estética se firmava, ideal que tinha que ser plenamente aceito e divulgado à população urbana que circulava por essa nova maneira de viver:

abriu-se espaço para o mundo elegante que anteriormente se limitava aos bairros chiques, como Botafogo, e se espremia na rua do Ouvidor. O *footing* passou a ser feito nos 33 metros de largura da avenida Central, quando não se preferia um passeio de carro pela avenida Beira-Mar. No Rio reformado circulava o mundo *belle-époque* fascinado com a Europa, envergonhado do Brasil, em particular do Brasil pobre e do Brasil negro (Murilo de Carvalho, 1987, p. 40-41; grifos no original).

⁵² Disponível em:

<<http://www.historiaimagem.com.br/edicao2abril2006/maltafotografia.pdf>>. Acesso em: 20 set 2007.

A *Belle-Époque*⁵³ se impôs a partir do modelo francês que inspirava a modernização da cidade. Era preciso ser também moderno e europeizar os termos que, doravante, designariam os hábitos e costumes cariocas. Dessa forma, havia também a necessidade de uma nova educação que apregoasse e, sobretudo, incutisse esses novos ideais, principalmente nas novas gerações que haveriam de preservar as mudanças empreendidas. O propósito das mudanças passava por se livrar desse Brasil da “vergonha”. Assim, a preocupação da Prefeitura também tinha como alvo a educação primária, como acena Kessel (2001, p.14):

além de zelar pela assistência médica, a prefeitura estava encarregada de ministrar educação primária [...]. A percepção geral era de que as 314 escolas municipais eram insuficientes para acolher a demanda das crianças em idade escolar; o déficit de escolas, assim como o do orçamento, passava a ser um tema recorrente para as administrações municipais.

Demanda urgente, em se levando em conta a heterogeneidade da população urbana à época, a qual, segundo Murilo de Carvalho (id., p. 18),

poderia ser comparada às classes perigosas de que se falava na primeira metade do século XIX. Eram ladrões, prostitutas, malandros, desertores do Exército, da Marinha e de navios estrangeiros, ciganos, ambulantes, trapeiros, criados, serventes de repartições públicas, ratoeiros, recebedores de bondes, engraxates, carroceiros, floristas, bicheiros, jogadores, receptadores, pivetes (a palavra já existia). E, é claro, a figura tipicamente carioca de capoeira, cuja fama já se espalhara por todo o país [...].

Havia, nesse contexto, a necessidade de se apostar em algo, em alguma instituição que tomasse para si a tarefa da civilização dessa população para que o país, de fato, ingressasse na modernidade, que fizesse valer o esforço de remodelação, de limpeza, de regeneração do espaço urbano, para que o Rio de Janeiro assumisse e vivenciasse

⁵³ Belle Époque - “expressão que designa o clima intelectual e artístico do período que vai aproximadamente de 1880 até o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918. Foi uma época marcada por profundas transformações culturais que se traduziram em novos modos de pensar e viver o cotidiano. Inovações tecnológicas como o telefone, o telégrafo sem fio, o cinema, a bicicleta, o automóvel, o avião, inspiravam novas percepções da realidade. Com seus cafés-concertos, balés, operetas, livrarias, teatros, boulevards e alta costura, Paris era considerada o centro produtor e exportador da cultura mundial. [...] Ir a Paris ao menos uma vez por ano era quase uma obrigação entre as elites, pois garantia seu vínculo com a atualidade do mundo”. Disponível em:

http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/glossario/ev_gl_belleepoque.htm. Acesso em: 30 out 2007.

plenamente sua vocação de parâmetro para o resto de país e do mundo⁵⁴.

Nesse sentido, aliada à preocupação da limpeza e arrumação do espaço urbano, havia a tarefa da conversão dessa população mista e desorganizada em cidadãos, visto ser a República formada por cidadãos, habitantes da cidade, e não mais súditos e escravos como nos tempos imperiais. E para a eleição dos legítimos representantes do povo teria de se implantar o sufrágio, o que não era para todos⁵⁵, visto ser a maior parte dessa população, analfabeta: “exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se esse direito” (Murilo de Carvalho, 1987, p.45).

Mais um fato tornava o investimento na educação tarefa urgente: com a maioria da população analfabeta, o sistema republicano poderia estar seriamente comprometido com a falta de quórum nas eleições, pois só votariam aqueles que soubessem ler e escrever. Assim, providenciar instrução à massa torna-se imperativo para a garantia da nova forma de governo implantada.

Nesse contexto efervescente de modificações da ordem do simbólico⁵⁶, dos valores, e do material, a cidade e suas construções, enfim, “a busca de uma identidade coletiva para o país, de uma base para a construção da nação, seria tarefa que iria perseguir a geração intelectual da Primeira República (1889-1930)” (Murilo de Carvalho, 1990, p. 32), sendo a educação, a via eleita para a transformação dessa massa heterogênea em pessoas civilizadas, educadas nos moldes de um país realmente ordeiro e progressista.

Uma escola que articulasse em seu projeto pedagógico a instauração e manutenção da ordem - condição precípua para o progresso -, preceitos higiênicos, visando o cuidado físico e moral, que veiculasse valores tais como o amor à pátria, o respeito e a veneração aos símbolos que a representam – a bandeira, os hinos etc -, era parte de um projeto civilizatório nacional, que alçaria o país ao patamar

⁵⁴ Costa e Schwarcz (2000) utilizam-se da palavra “cenografia” para descrever o cenário das obras de Passos, a qual, a meu ver, é uma escolha acertada.

⁵⁵ Nessa época, estavam excluídos da votação os analfabetos e as mulheres. A mulher, no Brasil, só teve direito ao voto em 1932, após árduas lutas.

⁵⁶ À guisa de curiosidade quanto à esfera do simbólico, o livro “A Interpretação dos Sonhos, de Sigmund Freud é lançado em 1899/ 1900, trazendo novas possibilidades de olhares para a mente humana. Além desse ponto, Costa e Schwarcz (2000, p. 24-27) ressaltam que há, no Brasil na aurora da primeira República, “uma verdadeira batalha simbólica, [...] quando nomes, hinos, bandeiras, heróis e modelos são substituídos (ou alterados os seus significados), com o intuito de marcar a diferença”. José Murilo de Carvalho (1990) em seu livro “A formação das almas” discute mais amiúde a questão da eleição dos símbolos pátrios republicanos.

das grandes nações do mundo, tais como França, Inglaterra e Estados Unidos.

Através do artigo de Ana Paula Pupo Correia (2002), tomo conhecimento do livro de Anne-Marie Châtelet, “La naissance de l’architecture scolaire” (1999), que relata, no período que ela descreve entre 1870-1914, a arquitetura de prédios escolares parisienses como parte da implantação de uma nova dinâmica socio-histórica e política à época, processo semelhante ao que o período de minha tese abrange, o que não é coincidência de acontecer também no Brasil, visto ser o Rio de Janeiro remodelado a exemplo de Paris.

A arquitetura dos prédios escolares é, pois, mais um dos fios na trama das relações simbólicas, dos usos e costumes da época. Marcílio emprega a expressão “Era da Escola” ao referir-se a este projeto de construção de uma rede escolar no Brasil:

há de se considerar que, ao longo do século XX, foi construída, gradativamente, a verdadeira Era da Escola no país, montando-se novos tipos e novos arranjos de escolas, erguendo-se os primeiros prédios escolares, estabelecendo-se uma nova concepção de ensino verticalizado, seriado, sucessivo, articulado, indo do jardim-de-infância até a universidade, e estendendo-se a escolarização no sentido horizontal – geográfico e sociológico. Foi no século XX que entraram definitivamente na vida das famílias, dos costumes e da sociedade o ritmo, o tempo e a rotina da escola. Foi nesse século que foram montados gradativamente os sistemas de ensino articulados (Marcílio, 2005, p. 128).

Os prédios escolares⁵⁷ acompanhavam a retórica dessa nova estética da salubridade e da ordem. Estes são um dos símbolos escolhidos pelos intelectuais da Primeira República para a divulgação dos valores republicanos. No Rio de Janeiro, o Imperador D. Pedro II já tinha dado os primeiros passos nessa direção, construindo as “Escolas do Imperador”.

A partir de 1870, surgem as “Escolas do Imperador”, estabelecidas em prédios próprios, para a instrução primária no Município da Corte, a partir da iniciativa de D. Pedro II de não aceitar a construção de uma estátua eqüestre em sua homenagem, e da ação da Câmara Municipal da Corte, que mandou construir a “Escola da Freguesia de Sant’Anna – Escola São Sebastião”, usando também recursos dos cofres

⁵⁷ Dentre os autores que dedicam-se ao estudo dessa temática, cito Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano, com o estudo “Currículo, espaço e subjetividade” (DP&A, 2001); e Marcus Levy Albino Bencostta (org.), com o título “História da Educação, Arquitetura e espaço escolar” (Cortez, 2005). Há também vários estudos versando sobre o tema, dentre os quais destaco a recente dissertação de Najar Roberto Porcel, “República e Educação: as imagens arquitetônicas e jornalísticas do Grupo Escolar Barão de Monte Santo (Mococa-SP)”, (Unicamp, 2007).

municipais, a primeira “Escola do Imperador”. A partir daí, ou através da associação de verbas governamentais com capitais particulares, ou através de subscrições públicas, outras escolas foram erguidas.⁵⁸ Essa idéia foi retomada pelos princípios da Primeira República com mais força e determinação, pois os prédios escolares seriam os “templos do saber”, atestando a nova ordem que deveria tornar-se a regra⁵⁹.

Por ser fotógrafo-documentarista oficial, Augusto Malta fotografava também os prédios escolares, principalmente dentre desse contexto de estabelecimento do simbolismo material que traziam os novos prédios escolares, construídos para este fim. É perceptível nas fotografias que tenho em meu acervo, o espírito da construção e consolidação dessa civilidade e ordenamento, no qual a escola era ambiente privilegiado para se dar a ver.

Por que fotografar prédios? Talvez por serem estes um atestado incontestável da grandiosidade do projeto republicano. Fundamentando a magnitude desse projeto de construção de escolas, abaixo apresento um pequeno histórico de algumas das escolas fundadas dentro do espírito descrito⁶⁰, algumas quais fazem parte desse estudo.

➤ **Escola Tiradentes – Bairro: Centro**

A Escola Tiradentes foi inaugurada em 1905 com capacidade para 240 alunos. Segundo consta, a escola foi fundada no local onde Tiradentes teria sido executado. Na época da fundação da escola, cogitou-se em construir um monumento em homenagem ao mártir, mas optou-se pela construção da escola que leva seu nome até hoje. Há, no saguão de entrada da escola, uma estátua em bronze de Tiradentes para homenageá-lo.

⁵⁸Disponível em:

<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_imperador/escolas_imperador.htm>. Acesso 30 abril 2007.

⁵⁹ Pesquisando sobre a importância dos prédios escolares nas redes e tramas dos costumes retratados nas fotos, a visita à Escola Municipal Alberto Barth, fundada em 1904 no Bairro Flamengo, Zona Sul da cidade, deu-me mais uma pista para análise das fotos: o prédio escolar como currículo. Essa idéia ficou mais forte com uma fala da Coordenadora da escola ao me receber, relatando a dificuldade para a instalação do laboratório de informática atualmente, pois o pé direito (altura do chão ao teto) da construção é bem alto, conforme o costume da época, o que dificulta por demais a colocação da fiação e dos cabos para os computadores. Assunto bastante interessante, mas que não será aprofundado pelo foco do estudo ora em questão.

⁶⁰ A data de fundação das escolas e informações sobre seus prédios encontram-se no Guia das Escolas Tombadas da Prefeitura da Cidade de Rio de Janeiro (Centro de Referência da Educação Pública – E/ CREP, [s.d.]).



Foto 19
Escola Tiradentes⁶¹

➤ **Escola Campos Salles – Bairro: Centro (dentro do Campo de Santana)**

A construção do Jardim de Infância Campos Salles ocorreu entre 1908 e 1909. Em um terreno com muitas árvores, a escola foi construída para abrigar o primeiro Jardim de Infância da Cidade do Rio de Janeiro. Anos mais tarde a escola foi reformada e reinaugurada em 1944.



Foto 20
Jardim de Infância Campos Salles⁶²

⁶¹ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/principal.htm>>.
Acesso em: 15 mar 2008.

⁶² Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/principal.htm>>.
Acesso em: 15 mar 2008.

➤ **Escola Prudente de Moraes – Bairro: Tijuca**

Segundo mensagem do Prefeito do Distrito Federal em 05 de setembro de 1905, A Escola Prudente de Moraes foi construída em um prédio escolar moderno, em terreno arborizado, com capacidade para 260 alunos.



Foto 21
Escola Prudente de Moraes⁶³

A escola também possuía salas destinadas aos professores, à biblioteca e ao locutório. Como exemplo de locutório de como era organizado este espaço e o mobiliário usado, trago a fotografia de Locutório do Liceu Pasteur em São Paulo (SP)⁶⁴.

⁶³ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/principal.htm>>. Acesso em: 15 mar 2008.

⁶⁴ Disponível em:

< <http://www.liceupasteur.com.br/galeria%202006/pages/locutorio.htm>>. Acesso em 29 abril 2007. Segundo o significado da palavra nos dicionários e a foto do Liceu Pasteur acima, o locutório parece ser uma sala para conversas particulares. É também um parlatório, segundo o dicionário Aurélio.



Foto 22
Locutório

➤ **Escola Marechal Hermes⁶⁵ – Bairro: Botafogo**

A Escola Marechal Hermes foi construída para especialmente para o funcionamento do Jardim de Infância Marechal Hermes. Inaugurada em 1915, a escola foi projetada para atender as necessidades de crianças pequenas, sendo o material utilizado em sua construção pensado como próprio de uma escola para crianças: peitoris das janelas mais baixos que o padrão; os vidros das janelas menores que os usuais à época e, dessa forma, mais seguros para um ambiente escolar para os pequenos.



Foto 23
Jardim de Infância
Marechal Hermes

⁶⁵ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/principal.htm>>. Acesso em: 15 mar 2008.

➤ Escola Deodoro – Bairro: Glória

A Escola Deodoro foi inaugurada em 20 de setembro de 1908 com salas de aula, gabinetes e “toilettes”. O prédio também tem um elevador que os funcionários mais antigos da escola viram funcionar. Como as plantas de escolas dessa época, a Deodoro não tinha previsto em seu projeto original a cozinha e o refeitório, sendo esses espaços adaptados posteriormente.



Foto 24
Escola Deodoro⁶⁶

O clima de euforia, de crença indefectível no progresso é quebrada com a Primeira Guerra Mundial, eclodida em 1914. Por descrença no *santo* progresso, acreditado como único redentor dos males do mundo, a *Belle Époque* se fôra.

Se a primeira década republicana foi a da demolição de antigos cenários na capital do país, a segunda década do século XX foi o tempo que se consolidaram os novos princípios de moralização, organização e civilidade. Esse período, segundo Nagle (2001, p. 64), “representa um período de fértil desenvolvimento e estruturação de idéias nacionalistas no Brasil, que se multiplicarão nas direções mais variadas no decorrer da década de 1920”. Essas idéias consubstanciaram-se, no campo da Educação, principalmente pelos livros didáticos, de conteúdo moralizante e cívico, os quais pretendiam “fornecer à criança e ao adolescente uma imagem do país adquirida por via sentimental” (id., ib.).

Com essa afirmação de Nagle, é interessante pensar no conjunto que se instaura para fazer vingar concretamente o ideário republicano reforçado pelo nacionalismo dos 1920:

⁶⁶ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/principal.htm>>. Acesso em: 15 mar 2008.

prédios escolares imponentes, material didático – livros, sobretudo, apropriados aos seus fins -, mobiliário adequado à escola, legislação promulgada pelas Reformas do Ensino⁶⁷, tudo isso devidamente registrado pelas lentes do fotógrafo oficial da capital do país. Segundo Costa e Schawarcz (2000, p. 144), referindo-se às inovações e inventos aparecidos no empenho republicano de “redesenhar a nação”: “na escola e em casa novos mobiliários – práticos, cômodos e higiênicos – prometiam maravilhas. Bons exemplos são a ‘carteira (e cadeira) escolar ‘higiênica’, ou a ‘cadeira prática’, que economizava espaço e tempo” (as pás no original). Na foto que se segue, na armação de ferro fundido, forte como deve ser um suporte, a inscrição Brazil.



Foto 25
Carteira dupla com reservatório de tinta ao centro
Móvel escolar fabricado na cidade de São Paulo, por Eduardo Waller & C., estabelecido em 1896⁶⁸.

⁶⁷ Entre o final do Império e os anos 1930 são promulgadas muitas reformas no Distrito Federal e nos estados da federação, numa tentativa de organizar sistematicamente o ensino escolar. Haidar e Tanuri (2001), citam sete reformas de abrangência nacional no período da Primeira República, nas seguintes datas: 1890, 1901, 1911, 1915, 1925, 1926 e 1927. Assinalo as reformas, porém estas não são o foco da tese, que permanece Imagens de Professoras e o que estas representam nessa trama sócio-histórica.

⁶⁸ “Carteira dupla com reservatório de tinta ao centro, atualmente em uso em escola rural. Móvel escolar fabricado na cidade de São Paulo, por Eduardo Waller & C., estabelecido em 1896 à Rua Maria Antonia, próximo à Escola Americana (atual Universidade Mackenzie), onde Eduardo Waller era professor de trabalhos manuais. Até pelo menos 1911, Brasil se grafava com Z, daí tal inscrição na carteira, cuja data podemos afirmar que é anterior a essa época. Madeira e ferro fundido, Ed. Waller & C., c. 1900. Coleção: Escola Rural de Cunha, SP”. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=0o1. Acesso em: 20 out 2007.

Como critério de visibilidade permanente,

para fazer ver, a escola deveria se dar a ver. Daí os edifícios necessariamente majestosos, amplos e iluminados, em que tudo de dispunha em exposição permanente. Mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividades discentes e docentes – tudo devia ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagógica moderna evidenciasse o progresso que a República instaurava (Chagas de Carvalho, 1989, p. 25).

O capital simbólico da nação é alimentado por uma sensação estética que se põe a mobilizar os sentidos, que chama a participar da consolidação de uma nova maneira de ser, habitar e estar na cidade, de ser cidadão, enfim. De sentir-se partícipe e atuante na construção dessa nova imagem da pátria. Aliados importantes desse arranjo na revelação dos novos costumes e hábitos são os manuais de boa conduta, prescrições didático-pedagógicas na composição cotidiana do cidadão republicano, que já circulavam pelo Império, ditando posturas e comportamentos dignos dos povos civilizados europeus, tais como, não cuspir à mesa, não usar a mesma colher que todos, tomar banho pelo menos uma vez por semana (Costa e Schwarcz, 2000, p.126),

Pode-se até afirmar que o século XIX foi o “século da pedagogia”, constituindo-se no

século que, como o advento da sociedade de massa e com a afirmação do industrialismo, viu-se diante do problema da conformação a novos modelos de comportamento de novas classes sociais, de povos, de grupos, realizáveis apenas através da educação, mas uma educação nova (organizada de forma nova) regulada por teorias novas, por uma pedagogia consciente de desafio a que ela deve responder (Cambi, 1999, p.413-414).

A cidade remodelada, novos ambientes; a população regenerada, novos modos; valores pedagógicos e didáticos se espalham por todas as partes da cidade, veiculados por uma nova estética instaurada por uma nova ordem.

É também entre as décadas de 1910 e 1930 que a imigração dos povos europeus é estimulada pelo governo do Distrito Federal. Dentro dos paradigmas higienistas preponderantes à época, a população brasileira, para entrar na modernidade, tinha também de ser clareada. “Branquear” a nação é, simbolicamente, elevar o país ao status de nação civilizada, primeiro mundo, superior porque é “branco” o que, em finais do século XIX e início do século XX é um ideal universal, acima de qualquer discussão qualitativa. As Ciências Sociais tecem essa idéia e apregoam-na como

suporte indiscutível às ações empreendidas pelos governos, ao quais, executando as idéias concebidas, legitimam a teoria.

Ademais, a Europa, principalmente a França no caso brasileiro, dita moda, padrões estéticos, não só direcionados à indumentária. Em se tratando da estética como um aspecto do sensível, essa estética da sensibilidade ultrapassa o que pode ser visto; há de ser também vivida e exercida, como a prática das boas maneiras e dos bons costumes; das boas relações e dos bons nascimentos – a boa geração.

Essas idéias ancoram-se em finais de século XIX. Francis Galton em 1883, inspirado nas conclusões da teoria da evolucionista de Charles Darwin, propõe a eugenia – *eu* – boa; *genus* - geração. Para ele, pela eugenia, através de métodos estatísticos e genealógicos, poderia se provar que a capacidade humana era sumamente biológica, resultado da natureza do ser. As idéias de Galton foram aceitas pela elite brasileira que, a partir de suas considerações, aplicou a teoria com seus postulados à construção da nação. Sobretudo à regeneração da população brasileira, incentivando os casamentos entre a população branca e, por outro lado, desaconselhando as relações entre pares negros e pardos. Segundo Dávila (2006, p. 21), “as elites brasileiras da primeira metade do século XX tendiam a acreditar que os pobres e não-brancos eram, em sua grande maioria, degenerados”.

O ideário científicista que apregoa os princípios eugênicos é sentido diretamente no Rio de Janeiro com a remodelação da cidade. As obras visavam, sobretudo, a higienização e saneamento da cidade, conforme assinala acima. Nesse ponto, o darwinismo social⁶⁹ – somente sobrevivem os mais fortes -, é acrescido das idéias eugenistas de branqueamento da população. E a educação torna-se, mais do que nunca, palco privilegiado para o empreendimento das mudanças em curso.

O Brasil precisa mostrar-se didaticamente como uma nação civilizada, de novos costumes. Apresenta-se por meio de uma imagem moderna, com indústrias e, sobretudo, escolas onde essa população vai aprender o “espetáculo da civilização”. Dávila dá suporte a essa afirmação quando diz que os pioneiros educacionais⁷⁰ do Brasil transformaram as escolas públicas emergentes em espaços em que séculos de suprematismo branco-europeu foram reescritos nas

⁶⁹ Segundo Schwarcz (1993, p. 55), citando Hofstadter “o darwinismo forneceu uma nova relação com a natureza e, aplicado a várias disciplinas sociais – antropologia, sociologia, história, teoria política e economia -, formou uma geração social-darwinista”.

⁷⁰ O trabalho de Dávila (2006) faz uma análise da política social e racial no Brasil entre 1917 e 1945, pautando-se na discussão dos princípios eugênicos que guiavam as reformas sociopolíticas no Brasil. O autor foca a cidade do Rio de Janeiro em seu trabalho por ser a capital do país e difundir hábitos e costumes.

linguagens da ciência, do mérito e da modernidade. As escolas que eles criaram foram projetadas para imprimir sua visão de uma nação brasileira ideal, naquelas crianças sobretudo pobres e não-brancas que deveriam ser a substância daquele ideal” (Dávila, 2006, p. 24).

Dentro desse quadro, praticamente toda a sociedade e paisagem carioca tornam-se pedagógicas por excelência: uma nova cidade, novas ruas e construções, novos prédios, um novo cidadão que vai ser construído na escola para habitar a nova cidade. Caberia à escola e a suas professoras o “regenerar” do povo, fazê-lo nascer de novo, deixando para trás um estado primitivo, de barbárie rumo a uma nova civilização dos costumes. Regenerar aos olhos republicanos é nascer de novo, civilizado. A natureza de um povo “atrasado” se corrige através da sua higienização e da educação; é assim que se aperfeiçoa uma nação (Scharwcz, 1993).

A preocupação estética aos moldes positivistas e cientificistas era tão premente que havia também a necessidade de um novo tipo de escola que desse conta da nova formação proposta e almejada. Assim, o modelo educacional racionalizador e civilizante toma, no Brasil, diferentes faces. Em São Paulo, inicialmente em 1893, e em vários estados brasileiros, a implantação dos grupos escolares é a iniciativa mais marcante desse novo modelo escolar. Segundo Souza (1998, p. 20) os grupos escolares demonstram

um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades de universalização da educação popular.

Na nova ordem a ser alcançada, os GEs são fundados como “templos de civilização”, no dizer de Souza (1998), onde serão operadas as modificações necessárias, dentro da ordem para alcançar o progresso. Para tal, havia a necessidade de atingir, de demonstrar, de divulgar, enfim, o modelo de escola e o que se esperava da criança que nela ingressaria, assim como propagar a imagem da professora em seu ofício. Dávila (2006, p. 56) aponta que nessa harmonia procurada, “os professores ensinavam aos alunos que ser parte da raça era a chave para a cidadania e o sucesso”. Assim, segundo o autor, o caminho para o êxito era descartar as velhas práticas e instaurar novas maneiras, que deveriam ser fortalecidas utilizando-se variados meios, dentre esses, os registros fotográficos, acredito eu.

Dessa forma, dentro do projeto de estruturação da nação brasileira, os grupos foram criados, primeiramente nos grandes centros urbanos com a intenção de reunir em um só edifício as escolas isoladas em determinadas localidades,

seguindo assim os princípios científicos de racionalização, padronização e economia presentes no Positivismo dos primeiros republicanos.

Por essa nova orientação, os GEs se contrapõem à “escola antiga”, autoritária, de castigos físicos, na qual era empregado o método individual com uma só professora para todas as etapas de escolarização (chamaríamos, mais tarde e ainda hoje de séries). Ao contrário, os grupos se organizavam em várias classes, com uma professora para cada uma, com o ensino simultâneo aplicando o método intuitivo⁷¹. O castigo físico foi rareando, quando não abolido de vez nos GEs.

Vidal (2006) narra a organização dos Grupos Escolares da seguinte maneira:

constituindo-se como escolas graduadas, os Grupos Escolares aglutinavam em um mesmo edifício as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno de séries que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final. O ensino seriado e seqüencial substituiu as classes de alunos em diferentes níveis de aprendizagem, sob a autoridade única do professor [...].

A escola graduada - os GEs -, estabelece um outro ritmo para a infância: a matrícula era para crianças de 7 a 12 anos, com frequência obrigatória para a promoção. Um ritmo compassado, escandido, orquestrado e regido por normas e regras de ordem, moral e boa conduta. Artífice dessa peça, a professora tem papel central nessa apresentação. Instauram, por essa sistemática, novos tempos na ordem das famílias e da cidade que vão sendo absorvidos como rotinas que, aparentemente, sempre fizeram parte da vida cotidiana. Não é por acaso que muitos prédios dos Grupos Escolares traziam um relógio no frontão: “é hora da escola”, lembravam os imensos relógios aos transeuntes e às crianças.

Nesse palco, foco das atenções, as escolas com seus prédios imponentes tornam-se o teatro onde as professoras passam a exercer o papel de protagonistas dessa trama. Lecionar nos GEs passou a ser símbolo de distinção e status socio-profissional, posto que a essas professoras, além de melhores condições de trabalho, com espaço físico e material didático adequado, percebiam também melhores salários que os de suas colegas nas escolas isoladas.

Na verdade, como assinala Souza (1998), os GEs estabeleceram uma “nova cultura escolar” dentro das seguintes premissas:

⁷¹ O método intuitivo será discutido mais adiante. Adiantando a discussão, é o método que tem raízes na pedagogia de Fröebel e Pestalozzi, o qual ficou popularizado como “lições de coisas”. Rui Barbosa em seus Pareceres (1882 e 1883) já recomendava as lições de coisas como adequado à escola “renovada”.

- a racionalização e a padronização do ensino;
- a divisão do trabalho docente pelas séries e etapas da escolarização;
- a classificação e distribuição dos alunos por classes;
- o estabelecimento de exames períodos e de promoção;
- a necessidade, para tais inovações, de prédios próprios e bem aparelhados;
- o estabelecimento de programas de ensino e instrução amplos e enciclopédicos;
- a profissionalização do magistério como carreira profissional com a devida formação;
- novos procedimentos de ensino.

No novo ordenamento escolar dos grupos, a figura do Diretor Geral tomava corpo. O interessante é que nem sempre essa função era exercida por mulheres. No mais das vezes, no início dos GEs, o cargo de Diretor era ocupado por homens. Essa organicidade de papéis acaba por fundar uma hierarquia funcional pública, posto que também é dessa época a instauração de concursos públicos para o preenchimento do cargo de professora da escola pública.

Este ponto traz uma reflexão que, apesar da proposta dos grupos de uma nova organização escolar, socialmente os cargos “mais altos”, de chefia, ainda cabiam aos homens. Às mulheres, o magistério com a nobre missão de “parir” uma nova geração de “boa cepa”, educada, moralizada e consciente de seus deveres como cidadão da república. Aos homens, o estabelecimento e manutenção da ordem e, sobretudo, a verificação de que os papéis atribuídos estivessem sendo cumpridos com afinco.

Entretanto, com todas essas “vantagens” apregoadas e dadas a ver, os GEs não tiveram muito destaque no Distrito Federal, cidade do Rio de Janeiro. Se em São Paulo estes foram instalados desde 1893, no Rio só se estabelecem em 1897, cabendo às escolas municipais dar conta da tarefa educativo-civilizatória.⁷²

O primeiro Grupo escolar do Rio de Janeiro foi designado G. E. Benjamin Constant⁷³, no antigo prédio da Escola Matriz de São Sebastião, anteriormente uma das “Escolas do Imperador”. Diferentemente de São Paulo e outros estados brasileiros, os GEs no Distrito Federal não se impuseram como um confronto entre o velho e o novo. Passaram a ser instalados em antigos prédios de construção colonial, não representando efetivamente um rompimento radical com o modelo escolar anterior.

Tal se confirma com a informação de Câmara e Barros (206, p. 289) quando explicam que “logo em 1898, a partir do Decreto nº 583 (583-A), a designação de grupo

⁷² Cf Câmara e Barros (2006, p. 277-298).

⁷³ Segundo o E/CREP, o GE Benjamin Constant ficava nas cercanias do Praça Onze, Centro do Rio de Janeiro.

escolar foi substituída por escola-modelo”. Os autores continuam e relatam que as escolas-modelo foram extintas por decreto em 1914, não tendo se constituído como, de fato, representativas de um novo modelo para a escola primária do Distrito Federal.

Contudo, se os Grupos Escolares não tiveram muita expressão na constituição do proto-sistema escolar do Distrito Federal, isso não quer dizer que os princípios que regiam os GEs não lograram êxito. Ao contrário, o Rio de Janeiro estava se conformando cada vez mais como “vitrine e espelho” (Kessel, 2001), servindo de exemplo ao restante do país, como força motriz da construção da nação.

Para que esse ponto fique estável, Cambi aponta que no curso do século XX, o esforço para realizar uma escola eficaz numa sociedade em crescimento e transformação foi realmente enorme, em relação a aspectos políticos e normativo-jurídicos e a aspectos didáticos, operando assim uma coordenação bastante profunda em toda a instituição-escola e uma colocação social cada vez mais articulada e essencial. (Cambi, 1999, p. 413).

Tomando por base a premissa acima, no curso de finais do século XIX, intensificando-se na parte inicial do século XX, foram inúmeras as reformas educacionais propostas. Essas reformas visavam modificações parciais, umas sugerindo aspectos complementares às anteriores; tinham como principal objetivo a tentativa de unificação no funcionamento das escolas públicas e das particulares, nos pontos que tangiam aos exames, carga horária, currículo e emissão de certificados.

As principais reformas oficiais no período da Primeira República foram em 1890 – Reforma Benjamin Constant; 1901 – Código Eptácio Pessoa; 1911 – Reforma Rivadávia Correa; 1915 – Reforma Carlos Maximiano; 1925 – Reforma João Luiz Alves; 1926 – Reforma Carneiro Leão; 1927 – Reforma Fernando de Azevedo. Dado os objetivos de minha tese, não é minha intenção discutir o corpo das reformas; apenas trazê-las como mais uma referência de caráter qualitativo, reforçando a premissa de que a educação na Primeira República tem centralidade nos diversos âmbitos que regulam a sociedade: político, jurídico e, sobretudo, administrativo, entre outros.

Essas iniciativas apontam que as mudanças seriam mais fortemente sentidas na Primeira República têm um lastro anterior que se pode demarcar a partir da década de 1870, eclodindo em decretos, leis, orientações e, sobretudo, ações práticas entre 1890 e 1930, sendo mais precisas a partir de 1920.

Esse movimento foi engrossado pelos intelectuais da época, dentre eles, Rui Barbosa com seus famosos pareceres. Os pareceres de Rui Barbosa foram encomendados pelo

Imperador Pedro II para esboçarem a situação em que se encontrava a educação no Brasil, entre 1882 e 1883. Nesse documento, o parecerista Rui Barbosa sublinhava a necessidade imediata da criação de um sistema de ensino articulado, que implantasse novos métodos pedagógicos, como o de “lição de coisas”, além de investimentos na formação do professorado.

Um pouco antes dos pareceres, em 1881, Rui Barbosa traduz o livro de Norman Allysso Calkins “Lições de Coisas”⁷⁴, no qual estava descrito o método intuitivo, ou tal qual o título do livro, lições de coisas. O método, *grosso modo*, partia da educação dos sentidos. Rui Barbosa via nesse método um bom caminho para a educação do povo, posto que valia-se da idéia de que o conhecimento se adquire pelos sentidos e pela observação. Essa nova pedagogia, propalando uma forma mais “eficaz” de ensino, opunha-se frontalmente àquela da memorização exacerbada e dos castigos físicos com a palmatória⁷⁵.

Malgrado os esforços de Barbosa, esse método pedagógico só tomaria corpo efetivo nas escolas públicas elementares a partir do início do século XX com a república proclamada: “à República caberia a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário” (Tanuri, 2000, p. 15).

O entendimento de que o ensino deveria ser articulado e organizado como um todo orgânico, como “sistema” cresce e toma corpo na década de 1920, num movimento mais enfático de valorização do ensino. Educação é, cada vez mais nesse período, tema de ampla discussão social.

No clamor da discussão sobre a “regeneração pelas letras”, em 1924 é fundada no Rio de Janeiro a Associação Brasileira de Educação - ABE. Essa associação, composta por entusiastas da educação, alguns de renome nacional, como Heitor Lyra da Silva, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo entre outros, propôs uma série de debates, cursos e conferências que pretendiam reunir os interessados nos assuntos educacionais, de caráter nacional. A proposição era, além da profissionalização dos professores, principalmente o estabelecimento de uma política nacional de educação, onde o poder central se encarregasse de reger as ações educativas. Constava da divulgação da ABE atividades de caráter moralizador e regenerador, bem ao clima da época, tal como o esporte na busca de uma vida saudável, símbolo de vigor e

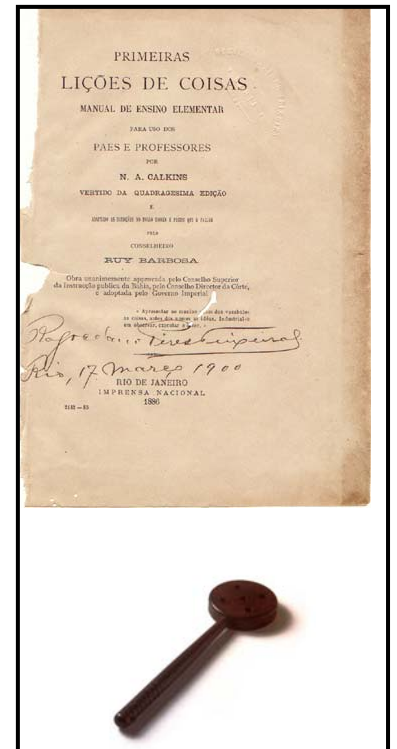


Figura 18
Abertura do livro “Lições de coisas” e palmatória.

⁷⁴ Imagem disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>. Acesso em: 01 mar 2008.

⁷⁵ Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/txt_html/mem/obj/obj_a/f08_08b.htm |>. Acesso em: 01 mar 2008.

força, coordenando cada gesto como gesto útil ao trabalho e que engrandece a pátria.

Assim, dentro da perspectiva da visualidade na divulgação de novos hábitos, “dar publicidade a modelos de comportamento estabelecendo-se padrões que incidiam sobre a vida familiar, as relações de trabalho e o lazer no cotidiano urbano foi o denominador comum das práticas comemorativas da ABE carioca” (Chagas de Carvalho, 1989, p. 78-79), bem de acordo com o projeto de remodelação e construção de uma nova cidade para um novo cidadão, posto em andamento desde 1903⁷⁶, concretamente.

Data também da década de 1920, as fases que Nagle (2001) denomina de “entusiasmo pela educação e de otimismo pela educação”, períodos nos quais se apresentam com mais ênfase os ideais da Escola Nova no Brasil.

Antonio Carneiro Leão, educador militante, autor de vários artigos e ensaios sobre educação, é nomeado e ocupa o cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, de 1922 a 1926, sendo sucedido por Fernando de Azevedo. Imbuído dos propósitos cívico-higienistas que grassavam nos pensamentos e ações efetivadas na cidade, põe em prática nas escolas municipais da capital do país uma série de medidas médico-educativas: sua preocupação prioritária era com a saúde escolar (Mendonça, 1997).

Para ele, a prevenção e cuidados com a saúde deveriam estar dentro da escola, no tempo destinado às aulas para o cultivo da boa saúde, visto que um povo de saúde debilitada não terá forças para o trabalho que demanda a empresa na construção da civilidade. Uma de suas iniciativas foi a instalação de gabinetes dentários nas escolas públicas municipais.

⁷⁶ Cada vez que se toca no projeto de remodelação da capital do país percebe-se a magnitude e o alcance de tal projeto (significando lançamento para frente); em 1922, na gestão do Prefeito Carlos Sampaio, a “velha” estética cidadina é mais uma vez abalada: Sampaio dá início ao desmonte do Morro do Castelo, berço da cidade do Rio de Janeiro, para abertura da Esplanada do Castelo, local amplo, ventilado, atendendo aos cânones higiênicos “modernos e civilizados”, deslocando os habitantes desses espaços para a periferia. Mais uma vez, a cidade vira as costas aos habitantes que fizessem lembrar um passado “sujo e bárbaro”.



Foto 26
 Consultório Dentário na Escola Prudente de Moraes
 Augusto Malta – 14.09.1926 (na foto)

Há de se cultivar os bons hábitos desde a mais tenra idade, como fotografado e oficialmente registrado. Na sua concepção de um sistema educacional formativo, para Leão o mais importante era a saúde. Nesse sentido, a solução seria adotar duas estratégias: fazer o saneamento básico no Brasil e esclarecer a população, usando a escola como agente multiplicador de informação.

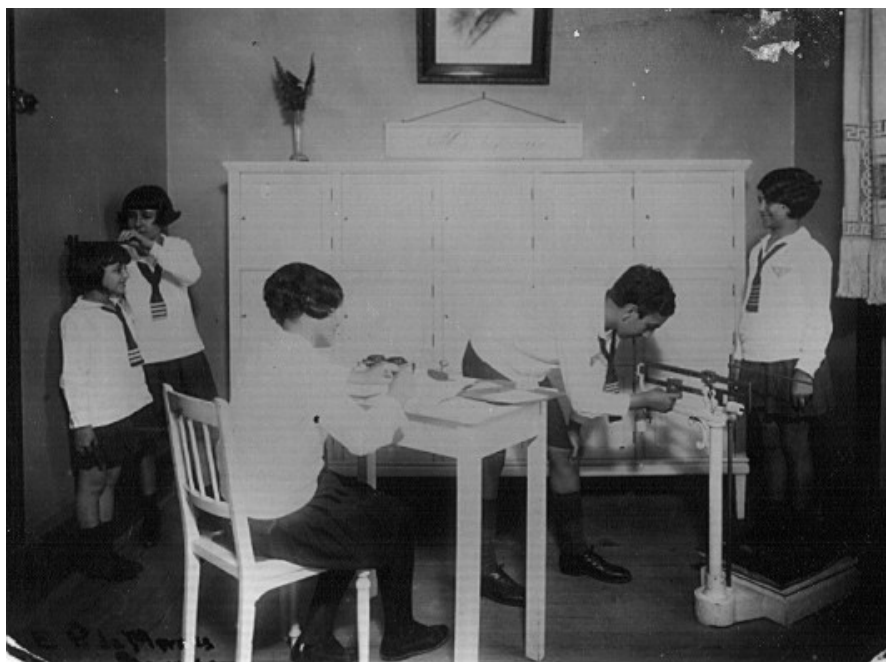


Foto 27
 Escola Prudente de Moraes
 Augusto Malta – década de 1930

Também foram criadas formas de registro que comporiam estatísticas - as “fichas sanitárias” -, nas quais seriam registrados dados como altura, peso e condições físicas dos alunos, uma “novidade” à época. Leão, como homem de seu tempo, também entende que é a educação que carrega a regeneração e promove a entrada do Brasil na modernidade. A criação de uma “educação higiênica” auxiliaria no combate às doenças **pela conscientização dos alunos e suas famílias** (Mendonça, 1997, p. 39; aspas no original; grifos meus). E é exatamente o que as crianças estão fazendo na foto acima: pesando, medindo e registrando os dados para torná-los em estatísticas que pudessem ser utilizadas no combate às doenças e mazelas da população escolar.

Lendo o trecho grifado acima e contemplando as últimas duas fotografias anteriores fica mais perceptível o empenho do Diretor da Instrução Pública na implementação da reforma de sua autoria. E, também, vejo mais firme a argumentação da tese de que há uma narrativa visual interessada em propagandear os feitos políticos, transformando-os em modelos a serem seguidos. Um “manual de visualidade”, uma “cartilha visual” que poderia ser lida e, sobretudo, aprendida por todos.

Se anteriormente a Carneiro Leão já havia a preocupação de registrar os aspectos externos das reformas urbanas, com ele, se reforça a idéia de que as transformações no interior da escola também têm que ser catalogadas para a montagem de um acervo exemplar, trazendo para o recôndito do eu individual a responsabilidade de mudança do coletivo. Assim, é pelo cultivo da infância que se forja uma nação sadia e capaz.

Aos alunos “débeis”, de saúde fraca, eram distribuídos copos de leite e pratos de sopa, para seu fortalecimento. Além de alimentação adequada, a “Escola para Débeis” – Escola Minas Gerais, localizada no bairro da Urca -, previa um programa pedagógico que incluía medicamentos, exames clínicos e laboratoriais, banhos de sol e educação física. O Diretor da Instrução Pública chamava esse programa de “educação total” (Mendonça, id.), provavelmente inspirado no antigo princípio “*mens sana in corpore sano*”.



Foto 28
Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca
Augusto Malta – 06.12.1929

Com Carneiro Leão, a educação física se tornaria uma prática escolar nas escolas públicas do Distrito Federal, mesmo para moças, como mostra a fotografia acima, registrando uma aula de ginástica no Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca (Tijuca), fotografada oficialmente por Augusto Malta em 06 de dezembro de 1929 (na foto). Mesmo não sendo mais em sua gestão, essa prática permanece e toma corpo em programas divulgados pelos meios de comunicação.

É da década de 1932 o programa de rádio “Ginástica pelo Rádio”, apresentado diariamente de 1932 a 1983, pelo professor Oswaldo Diniz Magalhães⁷⁷.

Significante para a discussão aqui apresentada é o fato pelo qual o professor Diniz relata ter se interessado pela divulgação de um programa de saúde: em 1927, em Montevideu, segundo ele, dias antes, examinando dados estatísticos e culturais do Brasil, observou “três melancólicas revelações”: **o baixo nível de saúde da população**, a pouca aplicação das atividades físicas e os precários recursos técnico-pedagógicos da difusão educativa em todo território nacional. (Revista do Conselho Federal de Educação Física, 2003⁷⁸; aspas no original; grifos meus).



Foto 29
Prof Oswaldo Diniz

⁷⁷ Disponível em:

<<http://www.gices-sc.org/HistoriaGinasticoRadio.pdf>>. Acesso 15 jan. 2008. A foto do Prof Diniz também se encontra neste endereço eletrônico.

⁷⁸ Disponível em:

<<http://www.gices-sc.org/HistoriaGinasticoRadio.pdf>>. Acesso 15 jan. 2008.

No relato de Diniz, constatamos a força do pensamento de uma época. Certamente porque somos seres sociohistóricos refletimos e refratamos, à maneira de Bakhtin, idéias e ideais perseguidos pela contemporaneidade da qual somos construtores e construídos. Assim, Diniz ao expressar o foco de suas preocupações tomou para si parte da responsabilidade na melhora da nação; sua cota de pertencimento se deu através da implementação de um programa que pudesse minorar e, quem sabe, extinguir essa mazela, assim, como Carneiro Leão, à frente de um departamento educacional, pôs em execução um ideário civilizatório que, nesse momento, passa do plano ideal para o real.

Carneiro Leão, de acordo com Paulilo (2003, p. 114-115) inicia um modelo de escolarização de massas que vai caracterizar a Escola Nova⁷⁹ no Distrito Federal, implementando uma série de ações, entre estas “a construção de prédios escolares, a reforma do ensino normal e profissional, a inspeção médica, a organização dos pelotões de saúde, dos museus escolares, do escotismo, e a introdução do cinema educativo”. Havia de se aprender a limpeza do corpo na escola. Assim, ensinar a escovar os dentes era também uma das tarefas escolares que deveria ser cumprida por todos.



Foto 30
Escovando os dentes
Escola Prudente de Moraes
12.12.1931
Augusto Malta

⁷⁹ O ideário da Escola Nova entra no Brasil a partir de finais do século XIX. Porém, toma força a partir da década de 1920. Esse tema será melhor abordado mais adiante neste trabalho.

O escotismo⁸⁰ faz parte desse programa de educação moral e patriótica e foi bastante fomentado à época, sendo recomendado com uma prática salutar de disciplinamento, e cultivo dos bons hábitos. Praticar o escotismo relacionava-se à construção e defesa da pátria. Com esse mote, o escotismo foi introduzido no Brasil em 1910, na cidade do Rio de Janeiro, onde foi impulsionado por Olavo Bilac e Mário Cardin.

A Associação Brasileira de Escoteiros foi criada em 1914. Em 1917, a Liga de Defesa Nacional reconheceu a Associação Brasileira de Escoteiros como sua filiada e como instituição nacional, entregando-lhe a missão de centralizar todo o trabalho de escotismo no Brasil, congregando as associações de escoteiros já espalhadas pelo Brasil⁸¹. Segundo Nagle (2001), era parte dos deveres dos escoteiros previstos em regulamento da Liga Nacional, defender e honrar a pátria, o trabalho, os heróis nacionais, além de combater o analfabetismo e promover o amor à justiça e às tradições brasileiras.

A foto abaixo deixa ver ao fundo alguns meninos com o uniforme típico dos escoteiros, na Escola Minas Gerais. Surpreendentemente, os anais do movimento registram que os primeiros uniformes de escoteiros trazidos da Inglaterra para o Brasil desembarcam do Encouraçado Minas Gerais, na cidade do Rio de Janeiro em 1910. Esses uniformes vieram com os militares que tinham interesse em fundar o Movimento Escoteiro no Brasil. Assim, paira a hipótese da foto oficial (pois tem o registro de Augusto Malta) estar homenageando o movimento, bem como o divulgando em uma escola também oficial, nos termos de “dar a ver para que melhor se aprenda modos e comportamentos”.

⁸⁰ Segundo Souza (2000), “o escotismo surgiu na Inglaterra por volta de 1907, por iniciativa do general Lord Robert Stephenson Smyth Baden-Powell, cujas bases foram lançadas no livro *Scouting for Boys* (1908). A experiência inglesa logo se espalhou pela Europa e pelos Estados Unidos.

⁸¹ Cf em <<http://www.escoteiros.org>>



Foto 31
Escola Minas Gerais
Foto de Augusto Malta – 1928

Em relação ao “palco dos acontecimentos”, a tradição republicana ligada ao espaço escolar é continuada por Leão, que empreende a construção de novos prédios escolares para abrigar as escolas. Esses edifícios eram construídos segundo orientações médico-sanitárias de arejamento e condições adequadas às crianças. se bem analisarmos, a temática do espaço tem sido preocupação constante para os Republicanos de primeira hora. A remodelação e reconstrução da cidade, com prédios e avenidas imponentes⁸²; a edificação e adaptação de espaços escolares; as praças e esplanadas que levam nomes de políticos e vultos importantes da época demonstram essa preocupação. Mais ainda se firma essa hipótese quando contrastamo-na com o espaço do registro fotográfico, uma representação bidimensional de realidades multidimensionais.

Simbolicamente, segurar esses espaços no papel fotográfico é apropriar-se do espaço fotografado, fazendo dele território particular e bem conhecido. É tornar-se dono e ocupá-lo, rechaçando estrangeiros que ousem invadi-lo. Ou seja, a construção desse conjunto arquitetônico é também uma apropriação da identidade de um povo, que passa a conhecer e utilizar o espaço que toma para si.

⁸² Para se ter uma idéia da importância estética do espaço a ser ocupado e onde ocupá-lo, o engenheiro Paulo de Frontin chefiava a comissão dos prédios que seriam construídos na Avenida Central à época de sua inauguração em 1905, tomando nas mãos a tarefa de fiscalização dos locais *apropriados* para determinadas construções. Nada poderia ser erguido sem estar de acordo com os planos estéticos previamente organizados.

Na década de 1920, outra inquietação desponta para as autoridades: a imigração, estimulada nos anos anteriores, agora é fato de preocupação, posto que os imigrantes preservavam alguns costumes, dentre eles, sua língua de origem. Fomentando o movimento nacionalista, as autoridades brasileiras unem ao ideário civilizatório republicano a valorização da língua portuguesa, além dos costumes e hábitos brasileiros.

A busca por uma identidade nacional brasileira, mais do que nunca, passa a compor o projeto de civilidade almejado pelos governantes. Desse modo, ocupar o espaço torna-se urgente em todos os sentidos, seja este concreto, tanto quanto o simbólico, como pela fotografia. Lembro aqui o fato de que alguns povos primitivos não se deixam fotografar, pois para eles isso significa o aprisionamento de sua alma. Sob essa perspectiva, a questão da conquista e da tomada do espaço simbolicamente pela fotografia pode não parecer tão absurda assim.

Complementando, Carneiro Leão definia por “métodos modernos de educação” o pragmatismo de John Dewey e a escola sensível de Fröebel. Segundo Mendonça (1997, p. 53-55), para o Diretor da Instrução Pública, “o ensino deve dar ênfase à utilização de material concreto para estimular os órgãos dos sentidos, facilitando a aprendizagem. Esse material pode ser confeccionado pelos próprios estudantes”.

Essa orientação, fruto das concepções escolanovistas que adentraram fortemente no Brasil a partir da década de 1920, foi continuada por Fernando de Azevedo à frente da Instrução Pública do Distrito Federal, de 1927 a 1930⁸³. Paulilo (2001, p. 9) organiza de maneira didática essa continuação quando aponta que

a reforma Carneiro Leão se deteve na infra-estrutura do aparelho escolar da capital, procurou modificar-lhe o funcionamento, prestou-se a qualificar as funções da instrução pública no sentido de fazê-la tender para um sistema de educação. A reforma Fernando de Azevedo, em compensação, para modificar aquela estrutura, cuidou do seu modelo de ação.

O Diretor Geral acreditava que a educação deveria ser “igual para todos, organizada em regime de vida e trabalho em comum, própria para desenvolver a consciência social de

⁸³ Segundo Abdala (2003, p. 4), essa reforma ensejou várias outras pelos estados do Brasil. Diz a autora que “pautadas nessa concepção educacional, foram realizadas as reformas de Francisco Campos em Minas Gerais, em 1927; a de Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro; a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928; a de Lourenço Filho, em São Paulo, em 1930; e a de Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, a partir de 1931”.

igualdade, solidariedade e cooperação, e a consciência econômica do trabalho produtivo” (Azevedo, s/d, p.19), atendendo obrigatoriamente até 18 anos e sempre gratuito. *Grosso modo*, os princípios da Escola Nova “traduzidos” no Brasil baseavam-se no tripé manifestações cívicas e patrióticas, ensinar a ler, escrever e contar, e difundir a escola pública para todos. Tendo esses pilares como base, a reforma proposta e promulgada em janeiro de 1928 fez mudanças do ensino técnico profissional, no ensino primário e o normal.

Em relação a esta última modalidade de ensino, o Curso Normal, Azevedo deu impulso a várias iniciativas de vulto, dentre elas a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, inaugurado em 1932 tomando lugar da antiga Escola Normal. Tudo isso fotografado e publicado para posteridade⁸⁴.

A questão do registro, da criação de um discurso visual, parece que continuando a tendência fotodocumental inaugurada por Pereira Passos, é forte para Fernando de Azevedo: ele contrata outro fotógrafo renomado do Rio de Janeiro, Nicolas Alagemovits, para registrar em foto as obras e iniciativas da Reforma, junto com Augusto Malta. Segundo Abdala (2003), em seus estudos, a autora pôde afirmar que a fotografia de Malta tinha preocupação mais fotojornalística, documental, enquanto a produção de Alagemovits tinha um caráter mais artístico, dos grandes planos paisagísticos. Assim, não havia choque de estilo, mas ao contrário, os olhares se completariam.

Esse ponto parece ir coincidir com a vocação pedagógico-estética dos governantes da cidade do Rio de Janeiro, moldada desde o início de sua fundação⁸⁵. Considero, como um dos fatos que podem confirmar essa tendência, o convite de D. João VI, em 1816 a um grupo de artistas franceses para aportarem no Brasil, a Missão Artística Francesa. É criada, então, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, por decreto, no dia 12 de agosto de 1816⁸⁶.



Figura 19
Gravura de Debret

⁸⁴ As fotografias de realizações de Fernando de Azevedo têm sido estudadas por alguns autores, dentre esses destaco o artigo de Rodrigues e Abdala, “A Representação Fotográfica do Ensino Profissional Feminino na Reforma Fernando de Azevedo”. As autoras, em sua análise, utilizam fotografias de jornais da época dos eventos. (Disponível em <<http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia/numeros/05/artigos/Revista%20de%20Pedagogia%20-%20numero%2005%20artigo%2004.pdf>>).

⁸⁶Disponível em http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=marcos_texto&cd_verbete=340> Acesso 30 jan 2008)

A Academia de Belas Artes, como foi chamada mais tarde a Escola Real em 1826, ensinava e divulgava os cânones neoclássicos das Belas Artes, principalmente a pintura, o desenho, a gravura e a escultura. Jean Baptiste Debret⁸⁷ (1768-1848) integrava o grupo de franceses e foi *cronista visual*, registrando os hábitos e costumes do cotidiano da cidade, em desenhos e gravuras que são objeto de estudo multidisciplinar, como é característico dos *textos visuais*. Esta fundação também pode ser considerada no bojo dos projetos civilizatórios, nos séculos seguintes, expandidos pelos prefeitos e governantes da cidade. O ensinar a ver, como se pode perceber, é um projeto de longa data na cidade. É pela imagem fotográfica que também se ensina um novo comportamento e, sobretudo, um olhar sensível, que solicite todos os sentidos nessa aprendizagem.

Independentemente da preocupação de estilo, o fato é que Azevedo provavelmente reconhecia a importância do registro fotográfico como uma estratégia de convencimento e divulgação das inovações que efetivava. É apontada em várias biografias⁸⁸ de Fernando de Azevedo sua filiação com a fotografia desde os tempos de colégio, o que talvez possa ter deixado marcas e justifique essa opção de registro visual memorialístico dos empreendimentos que executava pelas reformas.

A reforma azevediana também se calcava, além de nas inovações nas práticas pedagógicas escolares, na construção de prédios escolares imponentes e que tivessem visibilidade. Se, metaforicamente, poderia se falar em uma “arquitetura da identidade nacional” a ser construída pela escolarização, essa metáfora torna-se literal para Azevedo em sua gestão. É Abdalla que confirma essa proposição, relatando que

ao assumir a Diretoria Geral de Instrução Pública, Azevedo elaborou, como uma de suas primeiras providências no cargo, um projeto para recuperar os prédios antigos, insuficientes e precários, e para construir novos prédios, de acordo com o estilo neocolonial, visando promover o nacionalismo (Abdalla, 2003, p. 149).

⁸⁷ Gravura disponível em:

http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.terra.com.br/isto/1914/fotos/semana_02.jpg&imgrefurl=http://www.terra.com.br/istoe/1914/1914_semana_01.htm&h=130&w=180&sz=8&hl=ptBR&start=18&tbid=5zJfNCiKVyXGqM:&tbnh=73&tbnw=101&prev=/images%3Fq%3Dgravuras%2Bde%2Bdebret%26gbv%3D2%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DG Acesso em: 20 mar 2008.

⁸⁸ Dentre essas, cito o trabalho de Nelson Piletti (1994), “Fernando de Azevedo”, e de Abdalla (*op. cit.*).

São realizados concursos, promovendo prêmios para edifícios que representassem a “verdadeira” arquitetura nacional (Kessel, 2002). Esse estilo julgava-se ser o neocolonial. O estilo neocolonial fazia parte do projeto nacionalista empreendido pela intelectualidade brasileira a partir da década de 1920. Era preciso criar uma identidade nacional também pelas construções que ocupariam local privilegiado na estrutura da cidade sede da República, o Rio de Janeiro. Na falta de um estilo arquitetônico que pudesse substituir as influências do estilo europeu eclético até então bastante presente nas fachadas e construções, a “volta às origens” das tradições coloniais brasileiras toma centralidade nesse projeto.

Mais uma vez, a preocupação estética na ocupação espacial se faz fortemente presente. Como dizem Moussatche, Alves-Mazzotti e Mazzotti (2000, p. 303), a arquitetura escolar proposta nesse momento pretende “materializar uma intenção de mudança na imagem simbólica” da escola, marcando território e, sobretudo, estabelecendo marcos referenciais de um novo estado de coisas, de uma nova mentalidade como um conjunto de opiniões, de práticas, de representações que comandam o pensamento de um indivíduo ou de um grupo social.

As Reformas Carneiro Leão e Fernando de Azevedo implementam um novo estilo de se conceber e fazer educação no Distrito Federal. Se as instruções propaladas por Leão cingiam-se às questões de uma ordem interna da vida escolar (currículos, consultórios, educação física, alimentação, entre outros aspectos), a direção continuada por Azevedo visava uma ordem externa com a construção de uma imagem visível e recortada na paisagem urbana, territorializando espaços educativos em si, por sua arquitetura majestosa e exemplar.

Nesse sentido, Paulilo complementa o pensamento explicitado acima:

função e estilo, também, predominaram no momento das realizações. O aparato pedagógico ostentado no espaço escolar por meio de laboratórios e oficinas, os aparelhos de cinema e os instrumentos profiláticos (gabinetes médicos) e sanitários (privadas, sabão, escovas de dentes, banheira) dariam efetivamente o sentido do moderno aos edifícios construídos para as escolas primárias[...]. Na mesma proporção esses edifícios resgatavam, pelo estilo que foi dado à sua arquitetura, a história do país enquanto representação de um passado harmônico e equilibrado em cuja tradição se forjaria a identidade nacional (Paulilo, 2001, 53-54).

As idéias e concepções dessas reformas foram continuadas na gestão de Anísio Teixeira frente ao Departamento de Educação do Distrito Federal, de 1931 a 1935. Teixeira implementou várias das idéias esboçadas e iniciadas por seus antecessores que ocuparam o mesmo cargo, com a construção de várias escolas.

Da mesma época e fundadas sob a mesma concepção de modernidade da Escola Estados Unidos (1930 - Bairro do Catumbi), são a Escola Argentina (fundada em 1924 por Carneiro Leão no Bairro da Tijuca; transferida em 1929 para o Bairro do Engenho Novo; e em 1935, transferida para Vila Isabel) e a Escola Uruguai (fundada em 1930, no Bairro de São Cristóvão).



Escola Estados Unidos
Inaugurada em 1929



Escola Uruguai
Inaugurada em 1930



Escola Argentina
(atual Sarmiento)
Inaugurada em 1929

Foto 32
Escolas em estilo neoclássico⁸⁹

⁸⁹ As datas de inauguração das escolas são do E/ CREP.

A Escola Estados Unidos fundada em 1930, foi fotografada oficialmente, como era de praxe para compor o acervo da documentação visual. Na foto a seguir, a intenção de sublinhar a arquitetura é forte, posto que o enquadramento deixa bem visível boa parte do prédio, de estilo neocolonial – colunas e arcos. As pessoas – alunos, professoras, diretora, autoridades -, parecem ter função secundária no arranjo fotográfico. Tudo isso sob a égide da bandeira estadunidense, simbolicamente na mesma altura do prédio.



Foto 33
Escola Estados Unidos
Augusto Malta – 07.03.1933 (na foto)

Os limites desta tese se fixam de 1890 a 1930, conforme anunciado desde o início do estudo. Porém a concretização de um sistema articulado de educação segue adentrando as décadas subseqüentes. Entre idas e vindas, acessos e retrocessos, seria inadmissível não atestar a importância fundamental da Primeira República como forjadora desse sistema, ensaiando formas de pensar e efetivando medidas concretas nessa busca. Sob esse ponto, a fotografia é parte da dinâmica pedagógica que se implementa, inaugurando e formalizando novas formas de escrita dos acontecimentos, dando a ler os fatos até mesmo para quem não teve a oportunidade de freqüentar os bancos escolares, mas que era habitante da cidade sede, capital do Brasil, o Rio de Janeiro.

5 Magistério: profissão feminina?

A história da profissão docente caminha intrincada com a história das mulheres no mundo ocidental, às vezes não sendo possível separá-las. Segundo Manacorda (2000), de forma geral, no século XVIII predominam as formulações de princípios políticos, mas é a partir do século XIX que esses princípios se transformam em práticas sociais. Dessa forma, pensar a imagem da professora como artífice dessas práticas sociais justifica que esta deveria ser fotografada e dada a ver em sua labuta civilizatória.

Na obra “Educação e Sociedade na Primeira República”, Jorge Nagle (2001) faz uma distinção entre os períodos de “alheamento, entusiasmo e otimismo pela educação”, mapeando as fases de implantação de um novo ideário educacional do final do século XIX à década de 1930. Nagle ressalta que o entusiasmo educacional e o otimismo pedagógico transformaram-se em padrões de **realização escolar** (id., p. 243; grifos meus). Os aspectos de ordem administrativa consubstanciam-se, cada vez mais, em atos e práticas; saem da ordem das palavras apenas e passam a ser concretos: as palavras se transformaram em escolas, edifícios, salas de aulas, métodos de ensino e práticas escolares.

Substituir, remodelar, ampliar, estruturar, reestruturar são vocábulos de uso corrente que fazem parte da prática cotidiana que se constrói não só no solo, mas principalmente sua construção é, na época em questão, almejada nas ações imateriais: gestos, posturas, comportamentos. Nessa dinâmica simbólica, a urgência da construção de uma unidade nacional permanece como pano de fundo nas décadas que perfazem a Primeira República, e faz com que a escola e os professores tenham, nesse quadro, papel de destaque nas iniciativas da construção que se esperava alcançar, de um povo ordeiro e civilizado.

5.1 Mulheres, Trajetórias e Profissão

Já dissemos acima que falar da profissão docente é falar da trajetória da história das mulheres. Historicamente, as mulheres foram, por muito tempo, alijadas da frequência ao espaço público, ficando sua presença e trabalho restritos ao espaço privado da casa. Este era concebido como o espaço privilegiado para ela exercer seus dotes e “dons”. A representação da mulher dócil e ordeira encontra lugar privilegiado, sobretudo, no século XIX, na sociedade ocidental, de maneira geral.

Michelle Perrot, em sugestivo título *Os excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros*, em oposição às imagens predominantemente más atribuídas às mulheres na sociedade francesa ao longo dos séculos, sustenta que as mulheres não são vistas exclusivamente como forças do mal: “são também potência civilizadora, outro tema muito antigo e re-atualizado no século XIX pela insistência sobre a função educadora de uma criança revalorizada” (Perrot, 1988, p. 168). A autora argumenta que esta força está em consonância com as propostas de privatização da vida reinantes no século XIX, fazendo com que o “pólo feminino da sociedade” se tornasse prioritário. O tema da potência civilizadora ressoa: “mulher terra, enfim, aquela que alimenta,[...]; mulher estabilizadora, civilizadora, apoio dos poderes fundadores, pedestal da moral; [...]” (id., ib., p. 188).

A idéia de “processo civilizador”, segundo Elias (1994), vem sendo impressa às sociedades desde a Idade Média, sendo entendido esse processo como uma consequência do desenvolvimento material. Este desenvolvimento, por sua vez, conduziria à dignidade e aos “bons modos”, indispensáveis ao progresso social e intelectual de um povo, povo civilizado, então. Azevedo (2003, p. 55) complementa, apontando que “neste processo rumo à civilização chamado progresso, todas as deficiências devem desaparecer, a fim de permitir a melhor adaptação, um movimento *sine qua non* da civilização, uma lei da natureza, lei da sociedade”.

Como pedestal da moral, a mulher, ao longo do século XIX, nas sociedades ocidentais torna-se baluarte de uma nova civilização dos costumes que, de tão revolucionária, faz-se imperativo determinar o que é possível a ela. Nesse sentido, a Biologia, naquele momento, com suas teorias evolucionistas fundamenta a diferenciação entre o homem e a mulher. Mas não somente ela. Segundo Perrot (ib., p. 219), “as teorias antropológicas da segunda metade do século XIX, [...] desenvolvem o tema da mulher sedentária, civilizadora, conservadora, em oposição ao homem nômade, guerreiro, caçador, predador, mas também descobridor e criador”.

As discussões dos intelectuais buscavam uma explicação baseada na ciência que justificasse a inaptidão feminina para o conhecimento⁹⁰, fundamentando como pilares inquestionáveis, qualidades inerentes à mulher:

alguns [cientistas homens] dão para essa deficiência [atribuída às mulheres em seu pensamento] um fundamento anatômico. Os fisiologistas do final do século XIX, que pesquisam as localizações cerebrais, afirmam que as mulheres têm um cérebro menor, mais leve, menos denso. [...] Recusam-se às mulheres as qualidades de abstração (as ciências matemáticas lhes seriam particularmente inacessíveis), de invenção, de síntese. Reconhecem para elas outras qualidades: intuição, sensibilidade, paciência. Elas são inspiradoras, e mesmo mediadoras do além. Médiuns, musas, ajudantes preciosas, copistas, secretárias, tradutoras, intérpretes. Nada mais (Perrot, 2007, p. 97).

Desse modo, as ciências, em seu racionalismo reinante, forjam as representações da mulher e seus papéis, estereótipos que lhe conformam os hábitos, atitudes, maneiras de ser e estar no mundo. Destina-se à mulher o espaço da casa, da organização do interior, do cuidado:

o século 19 levou à divisão das tarefas e a segregação sexual dos espaços⁹¹ a seu ponto máximo. Seu racionalismo procurou definir estritamente o lugar de cada um. Lugar das mulheres: a Maternidade e o Lar a delimitam totalmente (id., 2005, p. 198).

A figura do “dono-de-casa” (o mantenedor) dá lugar à dona-de-casa, responsável por parir, acompanhar e criar os filhos; manter a organização familiar, trazendo em dia os diversos afazeres domésticos – cuidar da alimentação, das roupas, da arrumação e conservação da casa -, além de, em algumas ocasiões, complementar a alegria familiar com pequenos regalos obtidos com o ganho de trabalhos

⁹⁰ O século XIX é pródigo no estabelecimento de categorias. Na criminologia, por exemplo, Cesare Lombroso (1835-1909), médico italiano, através de estudos da conformação craniana, cria uma tipologia pela qual o formato do crânio revelaria a tendência (ou não) do indivíduo ao crime. As mulheres também foram alvo dessa classificação. Segundo Soihet (1989, p. 81-82), Lombroso e seu colaborador, Ferrero, “partindo das características das mulheres que consideravam normais, buscam analisar aquelas dadas como desviantes – as prostitutas e criminosas”. Para esses cientistas, a maternidade seria uma função preponderante da mulher que todo o seu aparelho biopsíquico estaria subordinado a esta condição, a de ser mãe.

⁹¹ Na Antigüidade grega, a mulher tinha no gineceu um local especial para resguardar sua presença, no interior da casa. Esse costume talvez possa ter ajudado na construção da reclusão feminina ao longo da história ocidental.

domésticos fora de casa – faxinas, **lavagem de roupas**, entregas em domicílio entre outras tarefas (Perrot, 1988, p. 178 *passim*; id., 2005, p. 214-215; grifos meus).



Foto 34
 Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca
Lavanderia (na foto)
 Augusto Malta – cerca de 1910

A ideologia⁹² da mulher dona-de-casa é levada também para as práticas escolares. Nesse sentido, não deveria surpreender a ninguém à época que, aprender a lavar roupas fizesse parte das matérias escolares, conforme a foto oficial acima documenta.

⁹² Sabedora da polissemia da palavra ideologia esclareço que a utilizo aqui com o sentido de um sistema de pensamento e de idéias de uma época, de uma sociedade, tal qual registra o Dicionário Aurélio [s.d.]. Complemento essa definição com o que diz Chamon (2005, p. 27): “além de garantirem a manutenção do poder instituído, as ideologias constabanciam os valores culturais considerados como verdadeiros, referendando a sua aceitação coletiva e transformando-os em socialmente desejáveis”, garantia ampliada à potência n pelo registro fotográfico, chegando àqueles também analfabetos das letras, mas não das imagens.

Aponta Perrot (2005, p. 201) que

diferente da “fazendeira” (rural) e da “patroa” (burguesa), a Dona-de-casa é, na cidade do século 19, um tipo de mulher importante e relativamente recente. Sua relevância está ligada à importância fundamental da família, velha realidade investida de múltiplas missões, entre as quais a gestão da vida cotidiana. Sua novidade reside em sua vocação quase exclusiva, para “trabalhos domésticos” no sentido mais amplo do termo. [...] Por outro lado, o chefe da família é o homem. O “dono-de-casa” – o termo aparece no século 16 – designa o chefe desta empresa que é a família. A dona-de-casa herda suas funções. A novidade da situação, no século 19, reside na acentuação da divisão do trabalho e na separação dos locais de produção e de consumo. **O homem na fábrica, a mulher em casa, ocupando-se de sua família.** (Perrot, 2005, p. 201; aspas no original; grifos meus).



Foto 35
 Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca
Officina culinária (grafia original na foto)
 1910; sem autoria

Fazia parte do currículo das escolas femininas da passagem do século XIX para o XX, aulas que ensinassem as práticas do lar, tais como a culinária, como mostra a foto acima. Formar a mulher era, sobretudo, garantir uma boa

dona-de-casa e mãe, cumprindo com excelência suas tarefas de prendas⁹³ do lar.

Essa articulação ideológica perpassa as camadas sociais, estabelecendo os modos e espaços de atuação feminina. A mulher, com uma doçura fabricada, parecendo um atributo “natural” de seu temperamento, é a figura ideal na condução da civilização da sociedade do século XIX. Essa “naturalidade” também será importante para a divisão do que se chama “trabalho de homem” e “trabalho de mulher”.

O trabalho doméstico feminino, por não ter uma remuneração direta, era considerado desvalorizado, apesar de prescrito como parte da “natureza” feminina. Dentro do contexto de uma sociedade industrial tal qual a do século XIX, no Ocidente de maneira geral, essa desvalorização passa por não ser a tarefa doméstica mensurável, quantificável:

as mulheres sempre trabalharam. A valorização, abusiva mas significativa, do trabalho “produtivo” no século 19, erigiu como únicas “trabalhadoras” as assalariadas [...]. A separação crescente entre local de “trabalho” e domicílio privado, consecutiva à regressão do trabalho doméstico e à concentração industrial, **fez do trabalho doméstico uma especialidade, economicamente desvalorizada porque não quantificável** [...] (Perrot, 2005, p. 241; aspas no original; grifos meus).

Assim, a justificativa racional e cartesiana de que não havia como medir o trabalho doméstico favorece a divisão social das profissões, tendo por base critérios de gênero, feminino e masculino, estabelecendo o que Perrot aponta como “profissões próprias para as mulheres”. Segundo a autora,

o setor terciário, sobretudo, lhe parece conveniente: a instrução – ‘as mulheres têm, instintivamente, o conhecimento da infância’ -, mas também o comércio, os bancos, as repartições públicas, os correios e telégrafos. A feminização ponderada de certos setores permite uma melhor utilização das capacidades produtivas” (Perrot, 2005, p. 254; aspas da autora).

É o regime assalariado, principalmente com a industrialização, a partir dos séculos XVIII-XIX nas sociedades ocidentais, que coloca em questão o “trabalho das mulheres”. As mulheres podem, devem ter acesso ao salário,

⁹³ À título de curiosidade: o dicionário registra a palavra *prenda* com os seguintes significados: “objeto com que se brinda alguém; presente; dádiva; predicado; aptidão; habilidade”, entre outros. O sentido, portanto, de prendas do lar aliado à natureza feminina cai como uma luva e torna-se indiscutível nesse momento.

isto é, receber uma remuneração individual, deixando a casa, o lar, que era o seu ponto de apoio e a sua utilidade? (Perrot, 2007, p. 109). Essa era a questão premente.

Uma das chaves para que se entenda porque a profissão de professora se configura sumamente feminina a partir do século XIX tem fundamento nessa representação que se perpetua: a mulher, por sua “natural” dedicação, doçura e condução da infância é a figura ideal para a educação das massas ignoras que necessitam de civilizar-se para um novo tempo, no qual as máquinas e a ciência têm centralidade.

A espera é um traço da personalidade feminina – não são elas que têm que esperar nove meses para parir? O investimento na infância é longo, é árduo e constante, havendo “alguma coisa de religioso nesta espera do devotamento das mulheres a seu trabalho, algo também de tempo fluido e estendido das donas-de-casa, fora dos rigores do relógio salarial” (Perrot, 2005, p. 255). Trabalho de mulher pode ser mal remunerado, posto que é muito mais um devotamento à causa do que, necessariamente um meio de subsistência. É uma “missão” que visa à civilização e à educação das crianças, seres preciosos na continuidade da boa sociedade.

Apesar de Perrot e outros autores (Georges Duby, por exemplo, citado pela própria Perrot) fazerem uma História das Mulheres tendo como referência a sociedade francesa e europeia, de maneira geral, a mentalidade dos costumes do século XIX no Brasil tem como espelho essa história, transplantando culturalmente algumas dessas idéias que são verdadeiros paradigmas da época. São representações que se encontram

enraizada[s] no simbólico, no mental, na linguagem [...], a noção de “profissão de mulher” é uma construção social ligada à relação entre os sexos. Ela mostra as armadilhas da diferença, inocentada pela natureza, e erigida em princípio organizador, em uma relação desigual (id., 2005, p. 258; aspas no original).

O que parece natural é construído passo a passo nas ações e condições cotidianas, que acabam por conformar modelos que se tornam regras, códigos de condutas sociais sem os quais não se pode pertencer ao grupo. Assim é que se afirmava a dado tempo do século XIX, que “o saber é contrário à feminilidade”. Essa premissa é reiterada ao longo desse mesmo século pela idéia “que a instrução é contrária tanto ao papel das mulheres quanto a sua natureza: feminilidade e saber se excluem. A leitura abre as portas perigosas do imaginário. Uma mulher culta não é uma mulher” (Perrot, 2007, p. 91-93). Ainda, a autora continua:

as professoras primárias são as primeiras intelectuais. Até mesmo mais do que as professoras do secundário. Estas eram, de início, em número menor, mais individualistas, mais solitárias. Expostas ao desprezo dos homens que as consideram intrusas, “cerebrálicas”, como dizia a romancista católica Colette Yver: **são mulheres que não casam, e que, por conseguinte, não cumprem seu destino de mulher** (Perrot, 2007, p. 127; grifos meus).

Entretanto, educação não é instrução. O que se combatia pautado nas supostas diferenças biológicas entre masculino e feminino é que a instrução, o saber ilustrado não eram da alçada da mulher⁹⁴. A instrução, de maneira geral, era vista como perniciosa para a mulher. Assim, defendia-se que

é preciso, pois, educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torná-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona-de-casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas. Esse conteúdo, comum a todas, varia segundo as épocas e os meios, assim como os métodos utilizados para ensiná-lo. (Perrot, 2007, p. 93; grifos meus).

A educação era necessária às mulheres, muito mais para que elas soubessem o “seu lugar” na sociedade e não almejassem o saber intelectual dos homens. Contudo, como alerta Perrot “as mulheres da elite reivindicaram muito cedo o direito à instrução”; e não só elas: também as jovens camponesas “aspiravam a uma vida melhor e mais livre. Mais instruídas, desejavam outra coisa, serem empregadas nos correios ou professoras primárias, por exemplo, e para isso elas faziam o concurso da escola normal, que foi, para muitas, um formidável impulso” (2007, p. 95, p.114).

No Brasil, a tradição das elites educarem suas filhas segue essa tendência:

data deste final de século [XIX] o aparecimento do ensino feminino em nível secundário, como resultado da iniciativa particular. Dado o grau de subordinação da mulher no período, a maioria dessa faixa da população era analfabeta. Uma pequena parte era tradicionalmente preparada pela

⁹⁴ Segundo Chamon (2005), Caetano de Campos, Diretor da Instrução Pública Paulista, chamava Miss Browne, a diretora-professora da Escola Normal Pública de São Paulo (fundada em 1894), de “mulher homem” por sua enérgica capacidade para o trabalho, o que denota a surpresa masculina da época ao se deparar com a produtividade intelectual feminina.

família pelos pais e preceptores, limitando-se, entretanto, às primeiras letras e ao aprendizado das prendas domésticas e de boas maneiras. Uma quantidade menor ainda é que, no período tratado, recebe uma instrução secundária não muito profunda. (Ribeiro, 2000, p. 67-68).

Em contraposição à educação das moças das camadas médias e altas, às mulheres do povo restava a administração do orçamento doméstico, controlando as despesas para resguardar o salário do marido provedor, além de ser a esposa e a educadora dos filhos. Assim, a frequência à escola era parte do projeto de educação civilizatória das mulheres pobres, apostando nesse projeto uma parte da responsabilidade moralizadora, mesmo que essa idéia não fosse, a princípio, firmemente posta em prática.

Chamon explicita esse ponto referindo-se à educação no período imperial no Brasil, dizendo que “para as filhas das camadas desprivilegiadas economicamente, cujas tarefas se restringiam à prática dos trabalhos domésticos, não era percebida qualquer utilidade na frequência à escola”. Porém no período republicano, os intelectuais e políticos – formadores de opinião por excelência –, destacam e propalam a importância de também preparar as mulheres dessa classe “desprivilegiada”, principalmente “como uma **forma conveniente**”⁹⁵ de dar destino às jovens pobres e órfãs que não se orientavam até o casamento, primeiro fim a que as mulheres deveriam aspirar na sociedade tradicional” (Campos, 2002, p.28; grifos meus).

O movimento de feminização do magistério tem raízes históricas nas pedagogias de Pestalozzi e Fröbel, que defendiam a aptidão natural das mulheres na educação das crianças, “porque o ensino das crianças envolveria uma parte natural da maternidade” (Fischman, 2002, p. 04). Maternidade também relacionada com o nascimento de uma nova mentalidade.

Mesmo antes da propaganda primeiro-republicanista depositar na professora a responsabilidade civilizatória de sua “missão”, esta idéia já vinha sendo construída no período imperial, enfatizando-se o sacerdócio com abnegação, o qual deveria ser seguido por aquela que ingressasse na carreira do magistério, além de, como já foi falado, ser sua vocação natural. No dizer de Tanuri (2000, p. 13-14)

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**

⁹⁵ Uma dessa “forma conveniente” de educação para as mulheres das classes pobres configura-se nas Escolas Profissionais Femininas, sobre as quais falamos mais adiante, mas que algumas fotos já foram apresentadas.

parcos salários. A feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão (grifos meus).

No ideário positivista republicano, a pátria é a grande mãe que a todos abriga e nutre. Essa noção de pátria é referida por Comte⁹⁶, em Murilo de Carvalho (1990, p. 22) como “a mediação necessária entre a família e a humanidade, é a mediação necessária para o desenvolvimento do instinto social”. Assim, sendo, para o filósofo e seus seguidores, “a pátria perfeita deveria ter como característica **os dons femininos do sentimento e do amor. A boa pátria será a mátria**”. Contudo, isso não quer dizer que a mulher é chamada à vida política. Ao contrário, o mesmo Comte atribui-lhe o “papel tradicional de mãe e esposa, de guardiã do lar, pois era assim que a mulher garantia a reprodução da espécie e a saúde moral da humanidade” (apud Murilo de Carvalho, 1990, p. 93; grifos meus).

Nesse bojo, ser professora foi uma das primeiras profissões respeitadas a que a mulher pôde ser dedicar (Haidar e Tanuri, 2001). Afinal, a boa mãe educa seus filhos, ensinando-os as regras do comportamento social esperado e os valores basilares que regem a família, a ordem, a pátria:

nos interstícios entre os primórdios da República e os anos que se seguiram nas décadas iniciais do século XX, ser mulher, ser mãe, ser professora matizava-se com a representação cultural de uma destinação que aglutinava atributos de amor, vocação, desprendimento e espírito de sacrifício que as religiões costumam solicitar de seus adeptos, em uma forma de controlar corpos, almas e pensamentos” (Almeida, 2007, p. 16).

Em se levando em conta esse fundamento filosófico na construção de uma nação, a mulher encarna a virtude de ser a “mátria”, a mediação entre a família e a humanidade, principalmente quando, simbolicamente, essa humanidade exhibe no século XIX e início do século XX, “uma grande divisão material e simbólica do mundo. O duro para os homens. O mole para as mulheres” (Perrot, 2007, p. 119).

⁹⁶ Auguste Comte (1798 – 1857), filósofo fundador da doutrina Positivista.



Foto 36
Escola Profissional Rivadávia Correa
Augusto Malta – sem data

O mole para as mulheres... E o que é o tecido senão um material maleável quando manuseado por sábias e femininas mãos? Não é à toa que uma escola profissional feminina – escola destinada às moças das classes economicamente menos favorecidas -, do início do século XX haveria de ter em seu currículo aulas de corte e costura, nas quais o mole do tecido seria costurado com a linha, também mole, formando modelos e modas de mulheres. Ou costurando fardas e uniformes para as primeiras lojas desse gênero, tarefa que era executada em casa, a mulher apanhando o montante, cozendo e levando o produto realizado, para então, poder receber algum numerário.

Essa tendência é de um tempo ocidental e confirma-se com Perrot (2007, p. 94) quando comenta que “as moças das camadas populares ajudam suas mães e freqüentam os ateliês das ‘irmãs de caridade’, onde aprendem a ler, contar, orar e coser. Isso porque a costura é uma obsessão nesse grande século do têxtil. Das mulheres, diz-se que nasceram ‘com uma agulha entre os dedos’ ” (id., p. 122). Ainda Perrot (2005, p. 224), confirmando uma das premissas da tese, de que a fotografia é um texto visual dado a ler, remete-se à imagem como propaganda, dizendo que “a iconografia, a publicidade, sobretudo, divulgam estas novas imagens da mulher e do casal amoroso que ela forma com sua Singer ou com sua Remington⁹⁷”.

⁹⁷ Singer é uma marca famosa de máquina de costura e Remington, de máquina de escrever.

Em uma primeira instância, o “mole” é relativo aos sentimentos, à bondade, à compreensão, à paciência, à flexibilidade, à anuência, ao arrumar, pôr em “ordem”. Em contrapartida, o “duro” é da parte da razão, do objetivo, do claro, do rápido, do “progresso”, qualidades supostamente masculinas.

A República havia de ser representada por uma mulher: Marianne, na França, encarnava a República conquistada por lutas do povo; é um símbolo venerado e memória construída no imaginário social. Murilo de Carvalho (1990, p. 75-108) traz uma interessante discussão sobre a “República-Mulher: entre Maria e Marianne”, em seu livro “A formação das almas – o imaginário da República no Brasil”, inclusive com ilustrações reforçando-lhe os pontos discutidos. O autor ressalta que

Comte chegou ao ponto [sic] de especificar o tipo feminino que deveria representar a humanidade: uma mulher de trinta anos, sustentando um filho nos braços. Manifestou mesmo o desejo de que o rosto de sua adorada Clotilde de Vaux fosse utilizado como modelo e aparecesse em todas as bandeiras ocidentais (p. 81).

O autor dá a entender que além de jovem, a mulher que representa a República nesse momento da eleição do símbolo é branca e da elite, tomada por modelo da mulher européia, representada por artistas e pintores brasileiros:

Décio Villares, numa exceção indiscutível, foi o único pintor da época a exaltar a raça negra, em sua *Epopéia Africana no Brasil*. Mas quando se tratava de representar a humanidade ou a república, não apareciam índias, nem negras, nem mulatas, nem proletárias, nem mesmo idealizadas. Era Clotilde, mesmo quando de barrete frígio” (Murilo de Carvalho, 1990, p. 94; grifos no original).

E completa mais adiante: “a representação artística da mulher pelos pintores brasileiros passava muito longe da mulher do povo” (id. , ib.).

Ainda, com a separação entre Igreja e Estado trazida pela Proclamação da República, a busca de um símbolo feminino talvez fosse a substituição do culto à figura católica de Maria, o que reforçava a idéia dos positivistas brasileiros na insistência em alçar a mulher a símbolo nacional. Murilo de Carvalho exemplifica com as romarias oficiais em louvor a Nossa Senhora de Aparecida, iniciadas oficialmente em 1904:

em 8 de setembro de 1904, Nossa Senhora Aparecida foi coroada Rainha do Brasil. Observem-se a data e o título: um dia após a comemoração da independência, uma designação monárquica. Não havia como ocultar a competição entre a Igreja e o novo regime pela **representação da nação. O processo culminou na década de 30** (p. 93; grifos meus).

Entretanto, anteriormente ao culto à Nossa Senhora de Aparecida, houve uma tentativa de culto à Nossa Senhora do Brasil. Consta na história da Paróquia de N. Sra do Brasil que o Padre José de Anchieta, nos idos dos 1700 teve a inspiração de mandar esculpir a figura da Virgem em madeira, com traços fisionômicos indígenas (os olhos amendoados), a tez clara, segurando ao colo um Menino Jesus mestiço, cada qual ostentando no peito um coração. A igreja erguida tinha o nome de Nossa Senhora dos Divinos Corações, em 1725. Existem registros de que a imagem já era conhecida em 1710, mas que ficara escondida em uma aldeia indígena para que fosse protegida dos ataques calvinistas. Em 1828 a imagem é levada para Nápoles, Itália, pelos Freis Capuchinhos italianos, onde recebeu o nome de “Madonna Del Brasile”⁹⁸.

A discussão, bastante emblemática que se coloca, é porque a Virgem, com características que falam da formação étnica do Brasil sai do país e há a eleição de uma outra imagem para o mesmo culto à Nossa Senhora. E mais, por que sua imagem até hoje não retornou ao seu lugar de origem, visto os ataques calvinistas irem longe.

Como se pode ver, a eleição de símbolos responde a necessidades coletivas de algum tipo de personalidade ou a comportamentos socialmente desejáveis e bem aceitos na coletividade onde são criados. Nesse quadro, a mulher como símbolo da República, em se levando em conta o imaginário das qualidades a ela atribuídas, é a figura exata da demanda dos intelectuais que gestam a República nesse primeiro momento: “na escala dos valores positivistas, em primeiro lugar vinha a humanidade, seguida pela pátria e pela família. A República é a forma ideal de organização da pátria” (idem 1990, p. 55-56-. 81).

Cabe, portanto, a ela, República-mulher⁹⁹ a construção e a nutrição de uma nação que acabara de nascer e tem rumo certo ao futuro, precisando ser, esta jovem nação, educada, guiada, civilizada, ensinada a como se comportar diante das outras “mães-repúblicas” do mundo. De uma



Figura 20
Nossa Senhora do Brasil

⁹⁸ Informações disponíveis em http://www.nossasenhoraodobrasil.com.br/NSB_historico.aspx. Acesso em 08 mar 2008.

⁹⁹ Segundo Murilo de Carvalho (2007), a representação positiva da República entra em decadência na primeira década de 1900, sendo-lhe atribuídos vícios e caráter de imoralidade.

maneira simbólica, pode-se sugerir que, a partir dessa representação, a mulher começa a sair do espaço do privado para o espaço público, alçada a símbolo de respeito e veneração, por ser a mãe de todos os filhos que habitam e constroem a pátria.

Nesse embate das “tradições inventadas” e da conformação de papéis sociais, às mulheres foram sendo permitidos poucos espaços profissionais, dentre estes, o espaço do magistério. Segundo Hobsbawm e Ranger (1997, p.9), por tradição inventada

entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um **passado histórico apropriado. (grifos meus).**

E complementam afirmando que “em suma, inventam-se novas tradições quando ocorrem **transformações suficientemente amplas e rápidas tanto do lado da demanda quanto da oferta.** (id., ib., p. 13; grifos meus). Dessa forma, se havia a necessidade da civilização dos costumes para que a nação entrasse no rol dos países civilizados da Europa, havia também a oferta do público feminino que, de certa forma, almejava a instrução e o acesso ao conhecimento. De maneira geral, Perrot (2007, p. 94) confirma esse ponto de vista, quando aponta que “as coisas mudaram em toda a Europa quase ao mesmo tempo. A escolarização das meninas no primário operou-se nos anos 1880; no secundário, em torno de 1900; o ingresso das jovens na universidade aconteceu entre as duas guerras, e maciçamente a partir de 1950”.

Ainda sobre a invenção das tradições, Hobsbawm e Ranger (id., p. 17) classificam essas invenções em três categorias que sobrepõem-se, a saber:

a) aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, *status*, ou relações de autoridade, e c) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de idéias, sistemas de valores e padrões de comportamento (grifos no original).

Há de se destacar, sobretudo, a terceira categoria dos autores para iluminar as considerações do porquê a mulher foi “escolhida” (ou pode-se dizer inventada?) como a

construtora da nação brasileira, tendo assim um lugar de destaque na educação da Primeira República: a construção de símbolos, a necessidade de emblemas, o desejo feminino de acesso ao conhecimento e à profissionalização. Para fazer frente a essa educação tinha como pressupostos uma nova estética: a estética da ordem, da regeneração –, era preciso fazer nascer de novo o povo, agora impecavelmente limpo, educado e trabalhador –, para fazer jus a uma nova maneira de viver num novo espaço urbano.

As escolas normais e os novos métodos pedagógicos

A mulher professora aparece como figura-chave nessa urdidura de uma nova ordem estética: bem apresentada sem espalhafatos, com conhecimento firme, com bons modos e disposição para construir uma nova nação, uma nova imagem de cidadão, uma nova maneira de ver e estar no mundo, com sensibilidade suficiente para entender os novos cânones de beleza e civilidade.

Para tanto, o investimento deveria ser completo. De maneira geral, conforme aponta Paulilo,

o que os anos iniciais do século XX mostram são reformas da instrução pública articuladas em torno de um mesmo processo: o desenvolvimento de uma demanda escolar sob a forma de uma demanda social, **a extensão de uma rede de profissionais que ofereciam intervenções pedagogicamente qualificadas**, a difusão de um ensino primário cuidadoso na formação cívica, moral, física e intelectual da criança, a emergência de uma educação fortemente centrada na disciplina, no exame e no ensino individuais, o investimento material na infra-estrutura do aparelho de ensino e a exaltação moral e científica em torno dos Grupos Escolares como forma de organização da educação pública (Paulilo, 2001, p.39; *itálico no original; grifos meus*)

A primeira escola normal do Brasil foi fundada em 1835¹⁰⁰ em Niterói, então capital estado do Rio de Janeiro. Com essa iniciativa, pode-se inferir que a preocupação com a educação civilizante e moralizadora que atravessa toda a Primeira República (1890 a 1930) já lança aí suas bases, atentando, mesmo que incipientemente, que havia, antes de tudo, de se educar o educador, principalmente a mulher, regeneradora nacional. O movimento de escolas normais

¹⁰⁰Essa iniciativa é reflexo do Ato Adicional de 1834, que delegava às Províncias a responsabilidade da organização de seus sistemas de ensino primário e secundário. O fato de ser um dos primeiros estados do Brasil a fundar uma escola dessa natureza ressalta a preponderância do Rio de Janeiro na vanguarda dos acontecimentos, o que é um dos pontos desta tese. Essa iniciativa, segundo Villela (id., ib.), tomou a dianteira também em Minas Gerais (1935), Bahia (1836) e São Paulo (1846).

pelos estados marca o início da formação institucional de professores no Brasil, o que seria reforçado paulatinamente nas décadas subseqüentes.

As escolas normais – sua designação de “normal”, relativo à norma, é bastante reveladora -, é uma tentativa levada a cabo pelas autoridades na busca de uma normalização, uma uniformidade do povo por meio da instrução. Villela fortalece essa premissa apontando que

o movimento de criação das escolas normais inseria-se, segundo alguns dirigentes provinciais, numa espécie de cruzada pelo bem comum da sociedade. Elas formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, **unificando padrões culturais e de convivência social** (Villela, 2000, p. 104; grifos meus).

A padronização cultural passando pela convivência social denota uma forte preocupação com as relações sociais, as quais também poderiam ser ensinadas e exercitadas na escola. A própria frequência à escola poderia ser estabelecida como uma norma de convívio social, demonstrando a civilização da criança e da família, ao compactuar com gestos e práticas da boa educação e civilidade, ajustada aos tempos modernos. Nesse sentido, “a escola acabou por impor novo uso de tempo não apenas às crianças, mas à sociedade como um todo” (Marcílio, 2005, p. 181).

Conforme Villela (2000), a Escola Normal de Niterói fez as vezes de um “laboratório de práticas”¹⁰¹, que foram estendidas ao território brasileiro devido à influência dos políticos fluminenses¹⁰² no quadro nacional. Como “caixa de ressonância”, os ensinamentos realizados na Escola Normal da capital haveriam de reverberar pelas províncias brasileiras, organizando procedimentos e sistematizando praxes¹⁰³.

No entanto, a Escola Normal não visava, a princípio, o público feminino. Villela (1992; 1999; 2000; 2005) dá conta que a Escola Normal de Niterói funcionou de 1835 a 1851, quando então foi fechada, formando poucos alunos do sexo masculino. Foi reaberta, em 1862, com a proposta de frequência das mulheres em dias alternados aos dos homens e, em 1880, com a proposta da co-educação, o número de mulheres já ultrapassava o de homens nos quadros da Escola Normal.

¹⁰¹ A idéia da “escola como laboratório” também se encontra nas Reformas Carneiro Leão (1926) e Fernando de Azevedo (1927).

¹⁰² O Grupo dos Saquaremas, segundo Villela (op. cit.).

¹⁰³ Contudo, Villela (id., p. 105) afirma que a primeira escola normal pública da Corte só começaria funcionar em 1880.

Mesmo assim, nos conta a autora, a experiência foi efetivada com extremo cuidado e vigilância das autoridades escolares, para que a comunicação entre os sexos fosse evitada, como confirma Accácio (acesso em 2007, p.4) dizendo que “embora a escola receba alunos de ambos os sexos, há salas separadas para cada sexo, inclusive para os acompanhantes das alunas que podem assistir às aulas ou dirigir-se às salas destinadas ao respectivo sexo e comportar-se com urbanidade”.

O fechamento da escola deveu-se ao fato da morosidade na formação e do baixo número de alunos ingressos. A procura pela escola normal era tão pouca que eram oferecidas bolsas de estudos para os jovens que não tinham recursos ou maiores aspirações para frequentá-la, o que contribuía para o descaso social da profissão de professor historicamente desprestigiada, não só no Brasil. Uma das explicações para esse fato é a baixa e exígua remuneração da profissão, mais tarde conformada pela feminização do magistério, sendo atribuída às mulheres a doçura em aceitar os parcos salários no exercício de uma das poucas profissões permitidas ao sexo feminino, além de ser “vocacionada naturalmente” para tal, como já dissemos acima.

Reafirmando essa direção, no currículo da Escola Normal, a ênfase recaía nas disciplinas de formação moral e religiosa, não havendo espaço para a gramática, cálculo e matérias ligadas às Ciências Exatas. De certa forma, o currículo dessa escola pouco diferia do da escola primária, não mostrando uma preocupação em aprofundar os conhecimentos técnicos da formação de professores. Essa observação vem ao encontro do que assinaléi acima, ou seja, o foco da escola normal era muito mais disciplinar do que instruir, necessidade política premente que vai ser cada vez mais sublinhada na Primeira República¹⁰⁴.

A Escola Normal, inicialmente pensada para os homens, começa a receber moças em seus quadros por volta de 1860. Dessa feita, houve a necessidade da criação de uma cadeira de “prendas do exercício doméstico” e “trabalhos de agulhas” para atender a formação da clientela feminina. As moças estudavam em dias alternados aos dos rapazes, conforme dito anteriormente.

A foto a seguir é posterior a essa data, quando a escola normal, na verdade o Instituto de Educação, passou a ter como aluno, somente as de sexo feminino que, aliás, não podiam casar até o término da formação. Era impensável na década de 1950 ter-se uma aluna grávida, mesmo casada legalmente, como era muito pouco apoiada a idéia dos rapazes entrarem para uma Escola Normal. Mesmo quando isso foi permitido, esses jovens ficavam marginalizados e,

¹⁰⁴ Villela (1999; 2000) dissecou o método de ensino utilizado na Escola Normal, o método mútuo/ lancasteriano, ao qual aqui não me aterei.

muitas vezes, sua masculinidade era quase contestada¹⁰⁵. Somente na década posterior, se considerou isso viável e foi introduzido o uniforme para as grávidas.



Foto 37
Escola Normal Carmela Dutra
Década de 1950; sem autoria
Turma do Curso Normal, com a Professora Olintina Costa ao centro

Apesar da foto anterior estar fora do período delimitado na tese (1890 a 1930), é um importante documento que atesta a feminização do magistério acelerada nos idos do século XX. Mais do que a época importa, sobretudo, a análise das causas histórico-sociais; são as “estruturas”, no dizer de Fernand Braudel (1976), que nos dão as chaves de entendimento material e simbólico das práticas, nesse caso, ligadas à escola¹⁰⁶.

Heloísa Villela advoga a tese, da qual eu partilho, de que a criação das escolas normais seria a razão necessária para que cada indivíduo tomasse para si os objetivos da classe dominante, colocando ordem, civilizando para conhecer e melhor conhecendo para se controlar. Questão bastante relevante em se pensando a formação do professor nesse objetivo controlador, posto que a professora seria “um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam [os

¹⁰⁵ Comentários da Prof^a Aparecida Mamede, em comunicação pessoal (2008).

¹⁰⁶ Berger e Luckman (2002, p. 133), a meu ver, são muito importantes nesse sentido quando sinalizam que “os universos simbólicos são produtos sociais que têm uma história. Se quisermos entender seu significado temos de entender a história de sua produção”. Esta afirmativa é o caminho que venho seguindo na escrita desta tese.

dirigentes fluminenses] difundir – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava” (Villela, 1992; 2000, p.106).

Para ser admitido nessa escola, o candidato haveria de preencher alguns requisitos previstos na própria lei de criação da escola, dentre esses, o de ser cidadão brasileiro maior de dezoito anos, o de saber ler e escrever, os relacionados à “boa morigeração”, ou seja, conduta impoluta dentro dos preceitos da boa educação moral e dos bons costumes. Dessa forma, um conjunto de aspectos formais – nacionalidade, idade e instrução -, regidos por critérios não mensuráveis – boa morigeração -, ditavam as normas de conduta que eram esperadas dos futuros professores¹⁰⁷. A questão que se levantava era sobre o que ou quem atestaria a “boa morigeração” do candidato, respondida, segundo Villela (id., p.106), no artigo 6º da mesma lei, que dizia ser uma atribuição do Juiz de Paz¹⁰⁸ do domicílio do candidato e pelo exame que mensuraria a habilidade de leitura e escrita dos possíveis futuros alunos.

No período entre 1868 e 1876 sob a direção de José Carlos Alambary Luz, a Escola Normal de Niterói sofre marcantes mudanças de ordem material e metodológica, o que, no dizer de Villela (2003), configura-se de uma passagem do modelo artesanal ao modelo profissional de educação na escola normal:

no primeiro modelo o aprendiz de professor aprende vendo e praticando na própria sala de aula, como monitor, adjunto ou substituto de um mestre mais experiente no “ofício”, como nas oficinas artesanais; no segundo modelo temos **a formação baseada em critérios racionais com nítida separação entre conhecimentos teóricos e prática profissional que acontecem em lugares distintos e pressupõem um alargamento do conteúdo acadêmico, programas organizados por disciplinas e o domínio de métodos específicos**. A esses componentes curriculares soma-se um período de experiência onde alunas e alunos-mestres devem mostrar que sabem fazer, “de acordo com as regras” aprendidas, para só então serem habilitados para o exercício da profissão (Villela, 2003, p.1; aspas no original; grifos meus).

¹⁰⁷ Quanto ao fato de ser “cidadão brasileiro”, tire-se dessa denominação os escravos e pobres, colocando-se nela os indivíduos do sexo masculinos livres e possuidores de terras e bens.

¹⁰⁸ Segundo a autora em questão, mais tarde se exigiu também o atestado do pároco do domicílio da candidata.

Efetivamente, essa “passagem” abarca a abolição dos castigos corporais como prática disciplinadora e a adoção do método “lição de coisas”, o qual requeria novos materiais didáticos e um novo arranjo na organização do espaço da classe, além de nova dinâmica no uso do tempo escolar. Os novos modelos pedagógicos chegavam de vários países da Europa e dos Estados Unidos. Nessa divulgação, as Exposições Universais, dentre essas a realizada em 1922 no Brasil, eram um excelente palco de exibição das novidades pedagógicas, entre outras.¹⁰⁹ Na foto abaixo, os irmãos posam elegantemente vestidos na novidade do século, o avião.



Foto 38
Exposição do Centenário 1922
Sem autoria

Nesses ares de renovação pedagógica, foi criada a Primeira Escola Normal da Corte, em 1880, no município do Rio de Janeiro. Essa 1ª Escola Profissional Feminina é atualmente a Escola Municipal Bento Ribeiro, no bairro do Méier. Parece não ser coincidência que o Jardim do Méier, construído pelo prefeito Paulo de Frontin em 1919, com projeto de seu antecessor, Azevedo Sodré, foi também fotografado por Malta oficialmente. Havia de se urbanizar também a periferia de onde emergiam as massas trabalhadoras.¹¹⁰

¹⁰⁹ Cf Kuhlmann Jr (2001).

¹¹⁰ foto disponível em
<http://catalogos.bn.br/redememoria/galerias/maltaMHN/index.htm>.
Acesso em: 20 out 2007; consulta ao site
<http://www.acemeier.com.br/o17.htm>.



Foto 39

Foto de Augusto Malta – 192_ .

Jardim do Méier, acervo digital do Museu Histórico Nacional.

A escola abriu suas portas com 282 alunos, matriculados – em sua maioria, meninas-, funcionando em salas cedidas no Colégio Pedro II. Depois de passar por vários endereços, finalmente é definitivamente alocada em 1932 em prédio próprio na Tijuca, passando a se denominar Instituto de Educação (Gondra e Uekane, 2005).

Tendo como Diretor Benjamin Constant¹¹¹, a Escola Normal “buscava imprimir um caráter mais científico à formação deste novo profissional, com a finalidade de que se diferenciasse dos antigos professores primários, os mestres-escolas, representados como aqueles que priorizavam a rotina e a memorização” (id., ib., p. 4). A idéia de um profissional com conhecimento renovado se articulava com a execução de um currículo que previa elementos de ciências físicas e naturais, fisiologia e higiene, filosofia, entre outras disciplinas que não restringiam-se apenas às tarefas de ler, escrever e contar.

As professoras formadas nas escolas normais do Rio de Janeiro teriam contato com o método intuitivo, que seria posto em prática nos grupos escolares. Segundo Souza (1998), os princípios do método foram estabelecidos por Pestalozzi nas lições de coisas e sugeriam dentre outros, os seguintes passos aos professores em sua faina:

¹¹¹ Villela (2000) e Accácio (2008) explicam que Benjamin Constant assume a pasta da Instrução Pública, Correios e Telégrafos no início da República, promovendo as Reformas Benjamin Constant (1890 a 1892), mas que devido a sua morte prematura não foram levadas adiante.

- começar pelos sentidos;
- reduzir cada matéria e seus elementos mais simples;
- atribuir a cada lição um objeto determinado;
- ir do conhecido para o desconhecido;
- ir do simples para o composto;
- ir da síntese para a análise; etc.

Nessa perspectiva, havia urgência de se formar um corpo docente apto a pôr em prática esses “mandamentos”, sendo as próprias futuras professoras educadas por esse método. A idéia de Rui Barbosa, ao propor as lições de coisas como um método aplicável ao ensino em geral, tinha também uma preocupação, qual seja, a fabricação de um modelo a ser espalhado pelos estados brasileiros, visto ser posto em prática no município da corte, “vitrine e espelho”, como parece ter sido (ou ainda sendo) a vocação da cidade do Rio de Janeiro, vocação pedagógica e especular trazida de longa data.

A Reforma Leôncio de Carvalho (1879), seguindo as orientações dos Pareceres de Rui Barbosa, tornou o método intuitivo obrigatório nas escolas da Corte, prescrevendo as Noções de Coisas como disciplina nas escolas primárias e o ensino do método intuitivo nas Escolas Normais do estado. Mesmo criando grande polêmica, o decreto não foi colocado em prática (Schelbauer, 2005, p. 137). Contudo, nas primeiras décadas do século XX, o método plantou raízes e passou a fazer parte do programa das escolas de formação de professores.

O método intuitivo, a bem da verdade, se estabelecia em prescrições da ordem do estético: trabalhar os sentidos para que esses, aguçados e alertas, pudessem ser eficazes na aprendizagem escolar. *Aprende melhor quem vê, ouve, sente e faz melhor.* Assim, o método, além da observação, propunha colocar as “mãos na massa”, ou seja, fazer e produzir objetos e trabalhos manuais. Nessas orientações metodológicas, o desenho, por exemplo, tinha centralidade.



Foto 40

2ª Escola Profissional Feminina (fundada em 1913)

Escola Profissional Rivadávia Correa (passou chamar-se assim em 1915)

Escola Técnica Secundária Rivadávia Correa (a partir de 1934)

Foto de Augusto Malta – 28.11.1928

Na Escola Técnica Secundária Rivadávia Correa, constava do currículo o desenho de observação e memória, sendo parte da formação dada às alunas que lá estudavam. Esses concursos eram realizados com a presença de autoridades que prestigiavam o evento, tudo cuidadosamente registrado pelo fotógrafo oficial do Distrito federal, Augusto Malta. As salas da Escola Profissional Rivadávia eram batizadas com os nomes dos benfeitores da escola em homenagem, e estrategicamente registradas pelas lentes do fotógrafo oficial¹¹².

Nessa dicotomia, a escola Normal vai se firmando com uma escola de formação das elites femininas, diferenciando-se principalmente pela vocação e pela missão evocada às que nela ingressam: um exemplo de virtude e moral na construção da nação brasileira.

¹¹² Bonato (2003) faz um interessante estudo sobre as escolas profissionais femininas no Distrito Federal com várias fotos da Escola Rivadávia Correa, nas quais esse aspecto do registro dos nomes das salas fica bem claro.

6

As construtoras de uma nova ordem – Análise das fotos

Para fazer frente aos objetivos de minha tese, procurei nos capítulos anteriores descrever a construção da profissão de professora. Através desta trajetória, verifico que ser professora foi, certamente, uma das primeiras profissões respeitadas a que a mulher pôde ser dedicar. Afinal, a boa mãe educa seus filhos, ensinando-os as regras do comportamento social esperado e os valores basilares que regem a família, a ordem, a pátria. Segundo Tanuri (2000, p. 13-14),

de um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos [18]70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração.

A autora em questão inspira-se na classificação de Nóvoa que demarca a passagem do modelo não sistematizado da profissão de professor para a escolarização da profissão, mudança que ele denomina de funcionarização do magistério. A partir do momento que a formação do professor passa a ser controlada pelas escolas, o Estado intervém nessa formação, transformando o docente em funcionário: “os processos de *profissionalização* e de *funcionarização* são quase sinônimos: tornar-se *docente profissional* significa, em geral, chegar a um posto de *funcionário* na administração pública” (Nóvoa, 1991, p. 117-118; grifos no original).

Esse novo ordenamento propunha um tripé sobre o qual o professor deveria “saber se portar, saber o que ensinar e saber como ensinar”, além do ensinar a ler, escrever contar e rezar (Villela, 2005). Assim, a escola normal remodelada a partir da década de 1860 já preconiza um ensino de ordem técnica que pudesse instrumentalizar o professor na tarefa de lecionar.

Junto à preocupação do *o que ensinar*, as escolas normais dão um passo à frente colocando a questão de *como ensinar*. Antes de ser apenas um jogo de palavras, essa nova pergunta vai trazer uma dimensão técnica à profissão de professora, diferenciando-a do exercício leigo da profissão. Mesmo que essa profissão percebesse um salário, este era bem reduzido, quase um *pro labore*.

Chamon (2005, p. 66) faz um caminho que pode ser uma via para que se entenda essa razão. Diz a autora, referindo-se à segunda metade do século XIX, adentrando nas primeiras décadas do século XX, que “a vinculação entre ação educativa e catequética, entre a figura da educadora e da missionária passou a associar-se à imagem da mulher, na qual as principais qualidades deveriam ser a virtude, o amor e o **desapego às recompensas materiais**” (grifos meus).

A força simbólica da missionária repercute diretamente nas questões de ordem prática, configurando o magistério como profissão feminina, visto que os homens, por sua representação de provedor, não se sujeitariam a tão má remuneração. A autora coloca uma interessante pergunta que as observações aqui discutidas por si respondem-na: “se são as mulheres as profissionais do amor, se sua tarefa maior é servir, com sua virtude, aos interesses da nação, se são ‘vocacionadas’ para uma nobre missão, por que lutar por seus direitos profissionais?” (Chamon, id., p. 69).

A construção da figura da professora era além de seu cabedal de conhecimento também uma questão estética: seus trajes, a maneira de comportar-se, de conduzir-se socialmente, seu cabedal de conhecimento, todos esses pontos deveriam convergir para a configuração de um modelo docente. O vestuário é, cada vez mais, a partir do século XIX, sinal de distinção, símbolo de pertença, marcando uma hierarquia social. Nacif discute essa questão colocando que

mais do que o luxo, o que se pretendia era mostrar a correção da aparência, que deveria estender a higiene física ao traje, a boa apresentação refletida ao mesmo tempo em trajes adequadamente conservados (nem rasgados nem amassados) e adequados ao status – ou seja, não ficava bem ostentar um padrão financeiro acima do real. **É por isso que um professor nunca deveria se apresentar diante de seus alunos com trajes negligenciados. Não se esperava o luxo vestimentar do mestre – o professor não tinha muitas posses -, mas a correção e a limpeza deveriam ser rigorosas** (Nacif, 2000, p. 95-96; grifos meus).

Entretanto, não se estabelecem simbolismos sem barganhas. A representação hegemônica é sempre uma luta no campo do simbólico que negocia, partilha e em certos momentos impõe significados para o estabelecimento de uma ordem. Portanto, se as mulheres tomaram para si a tarefa da moralização, também conquistaram o poder de fazerem-se presentes nos espaços públicos, antes proibidos a elas. Esse espaço foi sendo tomado, habitado, cartografado e, por que não dizer, habilmente ocupado pelas mulheres professoras:

a associação entre ação educativa e missão religiosa, entre atitudes maternas e profissionais teria levado o poder instituído e a sociedade a privilegiarem essas características na configuração do ideal da professora, no sistema de instrução pública elementar. **Era aberta, às mulheres que tinham acesso à escolarização, uma atuação na esfera pública, como professoras** (Chamon, 2005, p. 71; grifos meus).



Foto 41
Escola Campos Salles - década de 1950
Alunos em recreação

No centro da roda, verticalmente como o bastião pátrio, a professora conduz a atividade ao ar livre de movimentos do corpo, como uma ginástica. Os pequenos imitam a professora que lhes serve de exemplo;

assim, a atenção é chamada para o fato de a criança ser um ser ativo, da necessidade de se respeitar a ordem natural do seu crescimento, de desenvolver os sentidos, capacitando-a a descobrir as coisas por si mesma e, em conseqüência, **o preparo do professor parece indispensável** (Ribeiro, 2000, p. 68-69; grifos meus).

Esse mesmo preparo, que a partir do final do século XIX torna-se preocupação, com a proclamação da República confirma-se em ações práticas. Segundo Chamon (2005, p. 79), “nunca tantos apelos tinham sido feitos ao papel social da mulher que, paradoxalmente, tinha o poder de participação limitado por lhe ter sido negado, pelos mesmos poderes instituídos, o direito de frequentar o espaço público”.

A “nova mulher”, a professora, acaba por ser erguida à categoria de símbolo para servir “de modelo vivo das

virtudes nacionais” (Müller, 1999, p. 12). Ademais, assim como a nação precisava ser construída, a professora também haveria de sê-lo. Não se trata de entender a figura da professora isoladamente, *per si*, mas entretecer a trama para entendê-la como essa figura se relaciona com as práticas culturais e sociais da época estudada.

A harmonia no trajar passa também a compor o ambiente escolar, criando um “estilo escolar”, se assim é possível que se diga e Nacif (2000, p. 39) permite que se faça essa afirmativa sublinhando que “o vestuário adapta-se ao ambiente natural ou ao ambiente urbano; ao mesmo tempo, aponta as relações sociais presentes na sociedade em que é usado; por fim, **tende a sinalizar os aspectos do indivíduo, inserindo-o no grupo social do qual faz parte**” (grifos meus).



Foto 42
Escola Joaquim Manoel de Macedo
5º ano (na foto)
Provavelmente 1922: sem autoria



Foto 43
Escola Pereira Passos – 5ª série
Dezembro de 1946; sem autoria

Fazendo um paralelo da foto de 1922 com a foto de 1946, a passagem para o uso do uniforme é rapidamente detectado como uma diferença marcante. Porém na foto de 1922, ainda assim, há uma unidade que não é dada pelo uso o uniforme, mas sim por outros indícios. No conjunto retratado em 1922 há uma homogeneidade nos cortes dos cabelos, nos sapatos, nos vestidos, nas cores dos tecidos, que na fotografia podem ser entendidos em claros e escuros.

A moda, como é apontado acima, é um diferencial individual e uma chave de entrada para um determinado grupo; suas mudanças “ligam-se a transformações mais vastas e completas: o modo de ser, sentir e pensar de uma sociedade” (Souza, 1987, p. 22), em cada época. Sob essa perspectiva, explica a autora citada, “é no século XIX, quando a democracia acaba de anular os privilégios de sangue, que a moda se espalha por todas as camadas” [...] (id., ib., p. 21).

Tal é a uniformidade, que mesmo estimando a data da foto, pode-se buscar um extrato que a localize no tempo pelos elementos ali registrados, o *zeitgeist*, como diriam os alemães, o “espírito de uma época”.

6.1

Análise e discussão dos elementos das fotos selecionadas para o estudo

ESCOLA TIRADENTES



Foto 44

Sem data - provavelmente 1910

Autoria de Augusto Malta (assinado na foto)

Fonte E/ CREP

Características da foto

Trata-se de uma fotografia tipo preto e branco (p&b), posada, em enquadramento horizontal, de autoria de Augusto Malta, assinado na foto no canto direito do espectador. É uma turma de alunos com professora, na parte externa da Escola Tiradentes, situada no Centro do Rio de Janeiro. Traz a inscrição “1ª turma elementar da Escola Tiradentes da Adjunta D. Alcina I. Mafra”. A turma se encontra inserida no retângulo áureo. Em primeiro plano encontra-se a turma; no segundo plano, o fundo da escola. O objeto central são os alunos e a professora, que se destacam em primeiro plano.

Análise iconológica

É uma turma de crianças não muito pequenas, aparentando entre 10 a 13 anos; as meninas usam uma faixa transpassada no peito na qual está escrito “Tiradentes”, e seguram uma bolsinha; as roupas das crianças e da professora não parecem ser roupas do uso cotidiano; todos olham diretamente para a câmera e não há sorrisos.

A impressão que se tem é que a turma está arrumada para alguma festividade para ser fotografada. As festas cívicas nas escolas foram também uma estratégia de execução do ideário republicano.

Em se tratando de Tiradentes, o alferes foi alçado a herói pelos republicanos, que fizeram de sua condenação uma história de luta abnegada pela liberdade do país (Murilo de Carvalho, 1990). Desse modo, não é de se admirar que na Escola Tiradentes estivesse a presença do fotógrafo oficial Augusto Malta.

Quanto à roupa da professora, esta se destaca das dos alunos pelo tipo e cor de suas roupas. Ela está calçando luvas sem dedos - *mitaine*¹¹³, além de segurar um objeto que parece um leque, o que denota elegância à época. O leque era um acessório que compunha a indumentária da *Belle Époque*, com roupas pesadas e fechadas, visto não ser de bom tom as mulheres mostrarem seu corpo. Veja-se este modelo de vestido da *Belle Époque* francesa, muito semelhante ao que a professora usa.¹¹⁴



Figura 21
Mitaine

¹¹³ Disponível em: < www.chapellerie-traçlet.com >. Acesso em: 20 jan 2008.

¹¹⁴ Disponível em <<http://www.vintageblues.com/history1.htm>>. Acesso em: 20 abr 2007.



Figura 22
Vestido de 1910



Detalhe da foto 44

Também a *mitaine* só era usada em ocasiões especiais, o que reforça ser o momento fora dos acontecimentos cotidianos. Nacif (2000, p. 269) confirma o traje formal da professora lembrando que “os trajes caseiros [...] sua principal característica é não apresentar complementos (chapéu, casaco, luvas e, às vezes, sapatos) e nem todas as partes do traje de passeio”. Assim, a professora usando luvas, leque, vestido de gola alta e ornada mostra que a ocasião não era, de fato, corriqueira, nem muito menos, caseira.

Seu cabelo preso em coque também é uma demonstração de sua seriedade, posto que o cabelo só era solto na intimidade, cabendo aos locais públicos o decoro dos cabelos presos.



Detalhe da foto



Detalhe da foto 71

O fato de não haver sorrisos pode estar relacionado à técnica fotográfica da época ser demorada para registrar a foto: levava-se de 5 a 10 minutos parado para que o fotógrafo fizesse o registro; por essa razão seria muito difícil manter o sorriso espontâneo ou não, por todo esse tempo. Ademais, em fotos oficiais não ficava bem mostrar muito contentamento, pois poderia parecer leviano. A escola era o local da seriedade que construiria a civilização brasileira.

Parece não haver a intenção de mostrar o entorno, o prédio da escola, visto que a turma e a professora encobrem o que está atrás. Há a presença de alunos negros e brancos, meninas e meninos em uma mesma turma, o que aponta ser a Escola Tiradentes uma escola mista, seguindo as mais novas prescrições pedagógicas e oficiais a respeito da co-educação.

Contrariando, de alguma forma, as estatísticas da época, a presença feminina na turma é maior do que a de meninos, embora os positivistas já previssem em sua doutrina, a educação feminina como mais um pacto para o futuro: é pela educação da menina, que um dia será mãe, que a civilização da nação será erguida.



Detalhe da foto 44

JARDIM DE INFÂNCIA CAMPOS SALLES



E. Campos Salles - 1910 - turma de alunos com a professora

Foto 45
 Jardim de Infância Campos Salles
 1910 – sem autoria
 Fonte E/ CREP

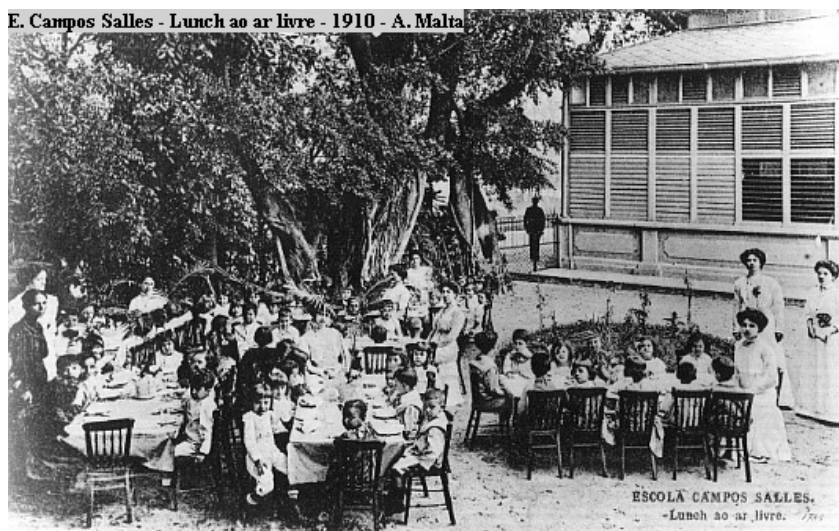


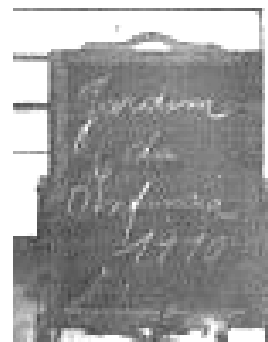
Foto 46
 Jardim de Infância Campos Salles – Lunch ao ar livre
 1910 – Augusto Malta
 Fonte F/ CREP

Características das fotos

Na primeira foto (de 1910) vê-se uma turma de alunos com professoras do Jardim de Infância Campos Salles – Campo de Santana, no Centro do Rio de Janeiro, na parte externa da escola. Ao lado da professora da esquerda do espectador, em um cavalete há uma lousa com a inscrição “Jardim da Infância – 1910. A data da foto escrita na lousa parece ser tradição, visto que em outras fotos esta também este lá, registrando o ano.

É possível contar 26 alunos; as crianças aparentam ter entre 04 e 05 anos de idade, organizadas em 03 fileiras: na primeira fila as crianças estão sentadas em cadeirinhas; na segunda, em pé no chão; e na terceira, estão sobre cadeiras ou bancos. Elas não usam uniformes; usam roupas comuns. É uma foto posada e todos estão sérios e olhando diretamente para a câmera; mesmo na foto do jardim, não se percebe sorrisos, porém algumas crianças estão de costa para a câmera.

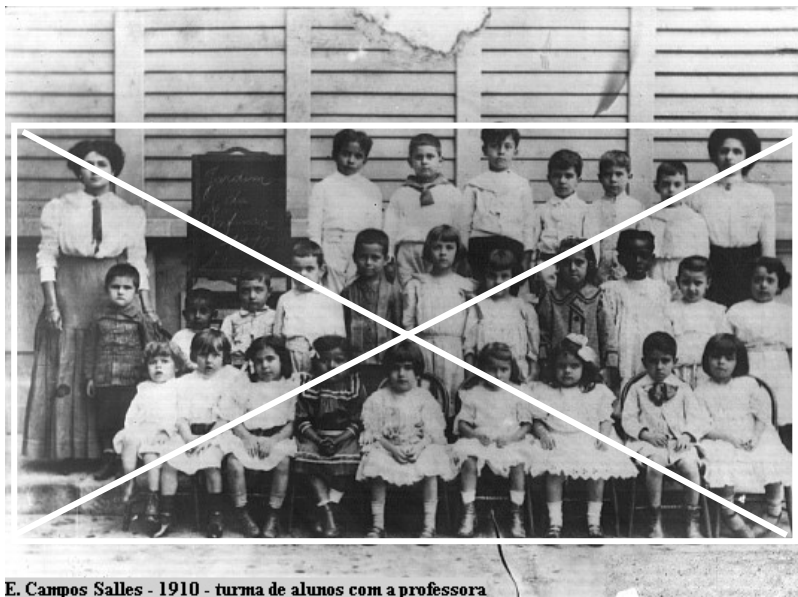
Na foto das crianças no jardim (também de 1910) podemos ver cinco mesas com 11 crianças em cada uma, e a presença de 08 professoras: 05 delas sentadas à mesa com as crianças e 03 em pé, junto às árvores do fundo. Apenas uma professora traça um vestido de cor escura; as outras estão de vestidos de cores claras. Entretanto, todas vestem vestidos de mangas compridas e gola alta. A foto tem como cenário o jardim da escola.



Detalhe da foto 45



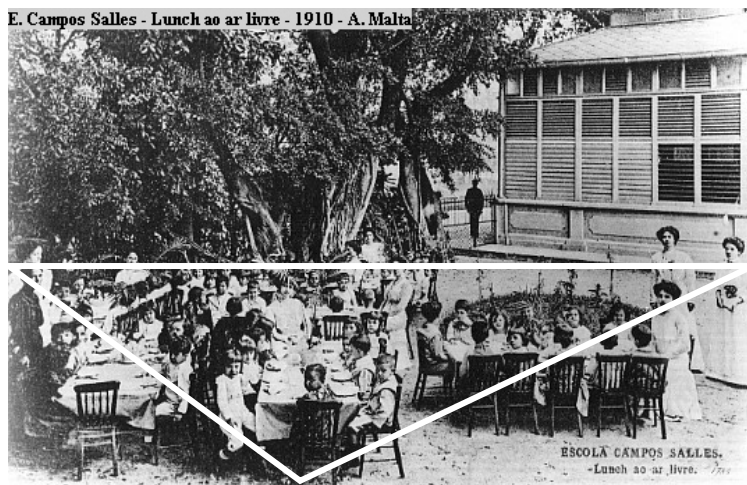
Detalhe da foto 46



E. Campos Salles - 1910 - turma de alunos com a professora

Na foto da turma, a leitura vai ao encontro do fundo; em primeiro plano encontra-se a turma; no segundo plano, o fundo da escola. As diagonais principais da foto coincidem com as cabeças das professoras. O objeto central são as crianças e as professoras, que se destacam em primeiro plano; as duas professoras limitam as laterais da foto. Fica à mostra a intenção do fotógrafo de não detalhar o entorno, apenas as crianças e as professoras.

Na foto da parte externa do JI Campos Salles pode-se alinhar um triângulo invertido, cujo vértice encontra-se na cabecinha de um menino de costas para o espectador. Essa mesa parece “furar” a moldura da foto, ultrapassando seus limites, criando a ilusão de participação para o espectador. Os outros vértices do triângulo são as professoras do lado esquerdo e uma mesinha com as crianças do lado direito.



E. Campos Salles - Lunch ao ar livre - 1910 - A. Malta

Há pelo menos dois planos na foto: o primeiro plano com as pessoas, e o segundo no fundo, com a paisagem. A posição do triângulo invertido, segundo Ostrower (1998), dá a indicação de instabilidade, agregando à foto elementos expressivos que remetem à ilusão de movimentação.

Análise iconológica

Conforme já foi apontado anteriormente em fotos da mesma época não há uniforme, o que era comum visto que o uso deste não era ainda obrigatório nas escolas públicas, e as crianças freqüentavam as aulas com trajes comuns, mas pelo que posso observar, estão vestidas para “tirar o foto”, o que já pedia maior apuro. As meninas com vestidos de cores claras e mangas curtas; alguns vestidos de mangas $\frac{3}{4}$ e sapatinho tipo boneca e botinha de cano curto com meias; nos cabelos curtos, laçarotes conforme a moda. Os meninos usam blusas de mangas compridas, bermudas, calças curtas, com sapatos abotinados. As professoras, como as anteriores mostradas em épocas semelhantes, vestem saias compridas e blusas de mangas longas e golas compridas, indicando recato no trajar. Os cabelos presos em coque também são um indicativo de decoro e pudor, além de ser moda.

O uso de roupas comuns, sem ser uniforme era usual nas escolas republicanas nos estados brasileiros. A julgar pelos trajes e aparência das crianças, a escola Campos Salles atendia às classes de melhor condição da sociedade, certamente não as de classe A, que iam para os colégios confessionais como, por exemplo, o Colégio Sacre-Coeur de Jesus, fundado em 1909 na rua da Glória ou então o Colégio Sion, fundado em outubro de 1888 no Rio de Janeiro, transferindo-se, em seguida, para Petrópolis e retornando em 1908 para o Rio de Janeiro e se estabeleceram à rua São Salvador.¹¹⁵ Lembro que os meninos de classe A iam para colégios como o Colégio Santo Inácio, realizado de um sonho antigo, iniciado no Rio de Janeiro em 1567, com o antigo Colégio dos Jesuítas, no Morro do Castelo. Foi aberto em 1903, na rua São Clemente com o nome de Externato Santo Inácio, ou o Colégio São Bento que tem hoje 150 anos.

Por que digo que é uma moda de um segmento mais apurado da sociedade, ainda não a classe A e B? O raciocínio procede por, pelo menos, duas razões: a primeira, a quase totalidade das crianças na foto é de tez branca – somente uma



Detalhe foto 45

¹¹⁵ O Colégio começou com dez alunas, mas em 1912, o prédio do bairro do Flamengo já era insuficiente para acomodar o número crescente de estudantes. Em novembro de 1925, a superiora do Rio, M. M. Loys, transferiu a sede do externato para o Cosme Velho, onde permanece até hoje. O Colégio, que já contava com muitas alunas, ganhou, então, novo impulso. Iniciou-se o sistema dos bondes especiais que traziam e levavam as alunas, bem como o regime de semi-internato, das 8h às 17h.

menina é negra; tendo em vista que a população negra no Centro do Rio de Janeiro era bastante numerosa e sem condições financeiras, apenas uma criança negra dentre 26 na turma é um número bastante pequeno para a representatividade desse contingente. A segunda razão para complementar esse pensar é que as crianças das classes menos favorecidas trabalhavam desde pequenas, quando não exercendo tarefas domésticas, em postos de trabalho mais simples, tais como moleques de recado, costureiras, engraxates e outras tarefas pouco, mas remuneradas para ajudar no sustento familiar (Murilo de Carvalho, 1987).

Com o Decreto 52, desde 1887, estava prevista a construção de Jardins de Infância para o atendimento de crianças pequenas. O Jardim de Infância Campos Salles foi o primeiro da municipalidade, inaugurado em 1909, representando um marco para o então incipiente sistema escolar público do Distrito Federal. Essa indicação foi reforçada com a Reforma Leôncio de Carvalho que vigiu entre 1878 e 1879. Este documento apoiava-se nos Pareceres de Rui Barbosa, a ele encomendados pelo Império nos anos de 1882 e 1883.

Os Pareceres já recomendavam que as professoras freqüentassem uma “Escola Normal especial para o magistério dos jardins de infância, com dois anos de curso” (Moacyr, 1941, p. 9). Assim, reconhecia-se a especificidade da lida com crianças pequenas à mulher, conforme já falado neste trabalho. Esse ponto era claramente citado no texto da reforma, quando definia o que e quais eram os objetivos da Escola Normal: “a Escola Normal é um estabelecimento de ensino profissional; tem por fim dar aos candidatos à carreira do magistério a educação intelectual, moral e prática necessária e suficiente para o bem desempenho dos deveres de professor, **regenerando progressivamente a escola pública do ensino primário [...]**” (Moacyr, 1941, p. 79; grifos meus).

À reforma citada, seguiu-se a Reforma Benjamin Constant, que reforçou alguns pontos da lei anterior, entre esses, o da preparação dos candidatos ao magistério, inclusive com a contratação de professoras adjuntas, que teriam como função, na falta de professores primários, substituir os catedráticos, podendo ainda, “na falta de professores primários, ser incumbidos da regência interina de cadeiras vagas percebendo neste caso os vencimentos de catedrático” (Moacyr, 1941, p. 45).

A prescrição talvez explique o fato de que há duas professoras com a turma dos pequenos balizando o grupo, o que, simbolicamente, poderia estar, dentro de uma meta linguagem, representando os pilares da construção da nação.

As “escolas para pequenos” inspiravam-se nas idéias pedagógicas de Fröebel, que propunha em meados do século



Foto 45
Jardim de Infância
Campos Salles 1910

XIX uma escola específica para crianças até os oito anos de idade. As idéias de Fröebel viriam mais tarde a se configurar no “paradigma botânico da educação”, ou seja, o autor entendia ser a criança uma sementinha a qual, devidamente cuidada, cresceria sadia e viçosa.

As professoras, dentro dessa perspectiva, seriam as “jardineiras”, posto que iriam cuidar das sementes devidamente plantadas no jardim – de infância. A pedagogia fröebeliana está intrincada com a fundamentação das Ciências Sociais, principalmente a Psicologia, que adverte sobre a especificidade e a importância da infância para o desenvolvimento saudável da criança (Monarcha, 1989).

O movimento da identificação de um “sentimento de infância” vinha sendo gestado desde finais do século XVII. A pedagogia de Fröebel, à época, era considerada de vanguarda e não parece ter sido “por nada” que, justo o Distrito Federal, capital do país, tenha inaugurado esse tipo de escola, visto ser um centro irradiador de cultura e valores. Ademais, sob as prescrições do método ativo anunciado pela Escola Nova,

toda escola urbana devia estar situada em ambiente de campo, nos arredores da cidade, por exemplo, entre árvores e prados, campos d cultura, jardins, riachos e lagoas, animais domésticos e flores. Esses aspectos da vida campezina (sic), despertam a atenção da criança, excitam-lhe a curiosidade, levam-na à ação e ao movimento e, em suma, vitalizam o ensino e trazem para a escola a satisfação e a alegria (Aguayo, 1956, p. 62).

A construção do Jardim de Infância Campos Salles faz parte do projeto civilizatório da cidade: é dessa hora, tendo como pano de fundo as idéias do pedagogo, as idéias de que a educação para a civilização, tão apregoada e concretizada no coração da cidade com o Bota-abixo iniciado por Pereira Passos, começa com a criança. E a escola é o melhor lugar para que a educação para a civilização e a moral comece, visto as famílias serem consideradas parte de uma cultura “velha e atrasada”, com hábitos descompassados com a proposição dos novos tempos republicanos. É pelas crianças que se pretende atingir os adultos e, a médio prazo, o ideal de ordem e progresso será plenamente alcançado.

Repare-se o mobiliário, outro traço da distinção entre a infância e a adultez. Com a infância sendo afirmada como uma fase específica da formação humana, há de se pensar nas adequações necessárias para que esta criança se desenvolva plenamente, sem vícios nem doenças. Dessa forma, fazendo parte dessa trama, sob parâmetros higienistas e morais, o mobiliário, além de todo material didático destinado à infância, havia de ser criado especificamente para essa faixa etária. A foto deixa entrever, na primeira fileira de crianças,



Detalhes da foto 46



que elas estão sentadas em cadeirinhas pequenas, onde não lhe falta, nem lhe sobra espaço.

Com um olhar mais apurado, as mesas estão postas com pratos, copos, talheres, guardanapos para o *lunch*¹¹⁶ - a legenda da foto traz escrito “*lunch* ao ar livre”. O processo civilizatório, tal qual descreve Elias (1994) passa de maneira marcante pelos hábitos à mesa. Daí a escola, como a grande casa da civilidade trabalhar também esses hábitos com as crianças, principalmente em se tratando do jardim de infância, onde era premente a preparação das boas sementes.



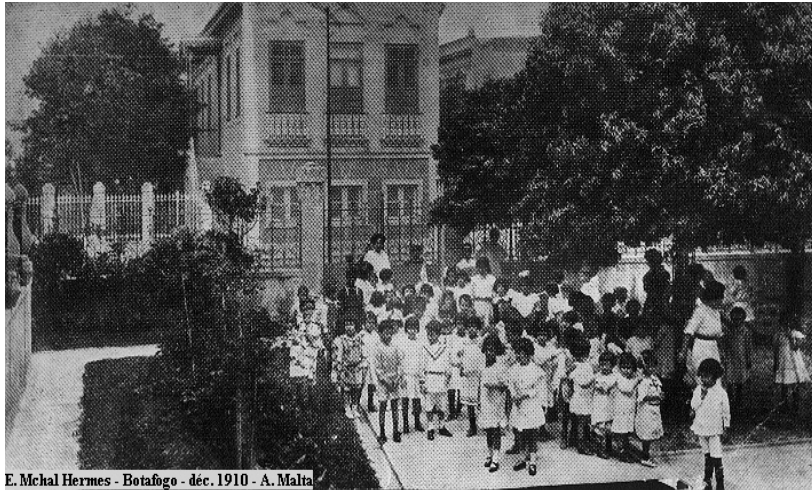
Detalhe da foto 46

No detalhe da foto, a seta indica a mesa posta com pratos, talheres, copos e guardanapos para o *lunch* (na legenda) da Campos Salles.

A foto está mostrando também a modernidade do projeto com a co-educação, meninos e meninas estudando juntos na mesma classe, fugindo do modelo das escolas femininas e masculinas, bastante comuns à época. O conjunto da foto foi organizado para atestar a preocupação iniciante da época com a infância e, mostrar a modernidade do Jardim de Infância Campos Salles, do Distrito Federal em 1910, um ano após sua inauguração.

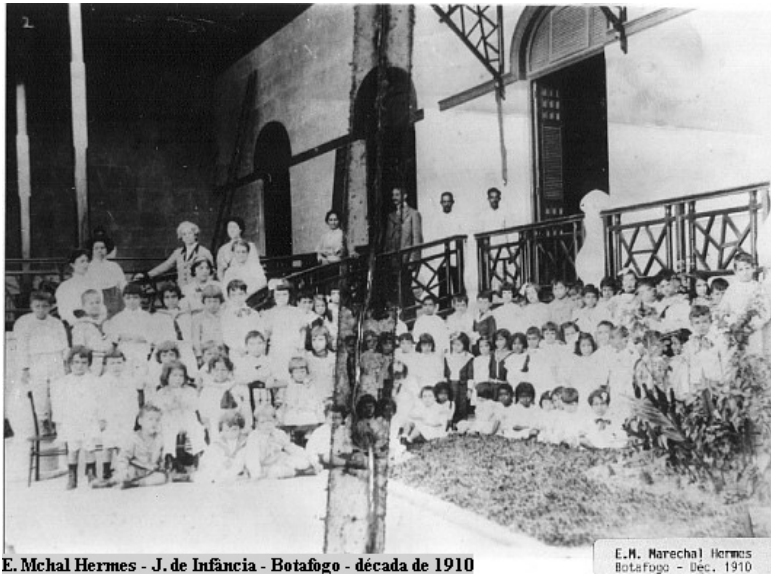
¹¹⁶ A palavra *lunch* em inglês significa almoço, a qual aportuguesada tem o sentido de merenda, pequena refeição. Resta a dúvida; os alunos da Campos Salles iam merendar ou almoçar? Pela maneira como a mesa está posta, parece mesmo um almoço. A merenda nas escolas públicas vai tomar força com Carneiro Leão.

JARDIM DE INFÂNCIA MARECHAL HERMES



E. Mchal Hermes - Botafogo - déc. 1910 - A. Malta

Foto 47
 Jardim de Infância Marechal Hermes
 Década de 1910 - Augusto Malta
 Fonte E/ CREP



E. Mchal Hermes - J. de Infância - Botafogo - década de 1910

E.M. Marechal Hermes
 Botafogo - Déc. 1910

Foto 48
 Jardim de Infância Marechal Hermes – Entrada da escola
 Década de 1910 - sem autoria
 Fonte E/ CREP

Características da fotos

As fotos são em p&b, da década de 1910, segundo registro do E/ CREP. A foto da esquerda tem como autor Augusto Malta; a da direita não tem autoria declarada, mas provavelmente é também de Malta.

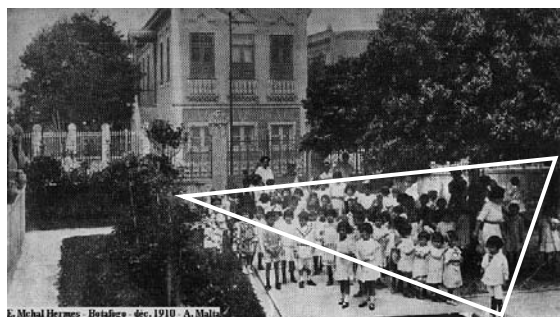
Ambas as fotos são da mesa escola e retratam turmas de crianças pequenas, visto ser a escola um jardim de infância. A foto da esquerda tem aproximadamente 50 crianças e a da direita, 70. A presença das professoras é notada em ambas as fotos entre as crianças, sendo que na foto da direita, as professoras estão mais agrupadas.

Parece ser a intenção do fotógrafo mostrar a parte externa da escola, registrando as crianças de maneira mais livre. Contudo, não há sorrisos em seus rostinhos, o que denotando o que já apontamos acima, que a técnica fotográfica ainda não era instantânea.

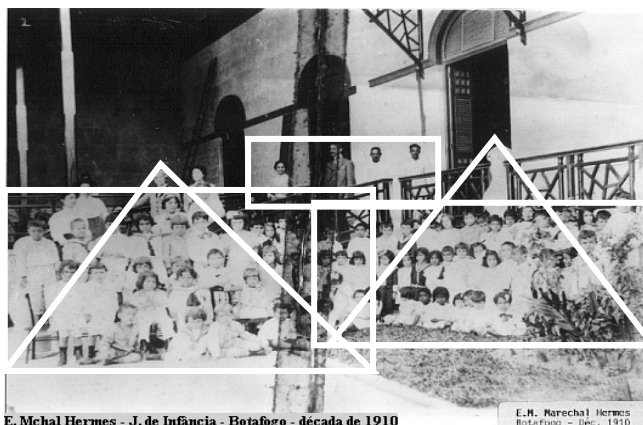
Nas duas fotos as crianças não usam uniforme e trajam roupas de cores claras. As professoras, conforme já apontado anteriormente, vestem-se com recato e rigor.

Na foto a seguir, em cima à esquerda do espectador, a arrumação para do grupo fotografada insere-se dentro de um triângulo, tendo como um dos vértices proeminentes uma criança que está na “ponta” da foto. O triângulo invertido causa a sensação de dinamismo, provavelmente o que quis dizer o autor da foto, em se levando em conta a (des) arrumação do grupo, provocando a idéia de instantaneidade da cena.

A foto da direita tem como fundo o prédio da escola e o grupo fotografado está proporcionalmente dividido no jardim de entrada, provavelmente. Os grupos inserem-se em retângulos e triângulos que se equivalem, trazendo um equilíbrio e sensação de estabilidade ao olhar. Há entre os dois grandes retângulos um menor onde se enquadram as outras pessoas da foto, reforçando a sensação de equilíbrio e organização.



E. Michal Hermes - Botafogo - dec. 1910 - A. Malta



E. Michal Hermes - J. de Infância - Botafogo - década de 1910

E. H. Marechal Hermes
Botafogo - Dec. 1910

Análise iconológica

A Enseada de Botafogo já fazia parte da cartografia da cidade desde sua ocupação nos idos de 1568, com a representação dos morros do Pão-de-Açúcar e Cara de Cão (Cardoso *et alii*, 1983). *Como um polvo que estende seus tentáculos* (id., ib., p. 21), o Rio de Janeiro foi expandindo-se em direção às regiões dos fortes e engenhos que circundavam o núcleo central da cidade. Assim, nos caminhos, foram-se consolidando os bairros, dentre estes, o de Botafogo.

Nos séculos XVIII e XIX tornou-se, por suas belezas naturais e proximidade do centro da cidade, bairro da sociedade nobre, com mansões e palacetes, alguns que podem ser vistos até hoje. Com o aumento da população, no início do século XIX há o estabelecimento de colégios, clínicas, e um pequeno comércio. O Jardim de Infância Marechal Hermes foi inaugurado em 1915, no Bairro de Botafogo, atestando a modernidade e formalizando o projeto republicano de expansão escolar.

O JI Marechal Hermes inovou, trazendo em sua construção resoluções arquitetônicas especialmente pensadas para o atendimento de crianças: os vidros das janelas eram menores, para não quebrarem-se facilmente, os peitoris das janelas mais baixos, e uma rampa de acesso ao prédio, evitando as escadas. A rampa era uma novidade nas construções.

O movimento dos Jardins de Infância vinha sendo gestado desde meados do século XIX com Froebel. Conforme aponta Kuhlmann Jr (1998), a implantação dos jardins de infância carregava um movimento de efetivação e publicização das faculdades maternas da mulheres, dando a ver suas qualidades que, de outro modo, ficariam restritas à esfera do lar. Assim, as *jardineiras* seriam fundamentais à educação infantil.

O Rio de Janeiro, conforme já atestado nessa tese, por sua modernidade e distinção no cenário nacional, inaugurou em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI). Essa instituição promoveu vários encontros e congressos para a discussão da infância. Segundo Kuhlmann Jr (1998, p. 85-86), o IPAI dividia os seus serviços em puericultura intra-uterina, cuidando e orientando o pré-natal, e extra-uterina, pelo qual fazia o acompanhamento médico das mães e recém nascidos.

Esse fato comprova a vanguarda da capital, que se organiza e funda 03 jardins de infância públicos: em 1909 o JI Campos Salles, no Centro; em 1910 o JI Marechal Hermes, em Botafogo; e o JI Bárbara Ottoni em 1922, na Tijuca.



Foto 49

Prédio do Jardim de Infância Marechal Hermes
Provavelmente década de 1910 – sem autoria



Foto 50
Jardim de Infância Bárbara Otoni¹¹⁷
Sem data – sem autoria

Nas fotos do JI Marechal Hermes o que é bastante significativo é o fato das crianças terem sido fotografadas ao ar livre, preceito altamente recomendado pelos princípios eugênicos e higiênicos, que preconizavam que “o educador deveria reunir a “observação dum médico’ com a ‘perspicácia de um psicólogo’. Ao lado da saúde física, a mental” (Kulmann Jr, 2002, p. 475; aspas no original).

É interessante perceber no detalhe da foto que, de fato, as professoras parecem observar, deixar livre para conduzir. Por entre as árvores e sobre a rampa, a professora-jardineira zela pela infância, sendo “a observadora, não a mestra” (id., 2002, p. 479). Assim deveria comportar-se a “sacerdotisa da eugenia” (Kulmannn Jr, 2002, p. 481), celebrando o projeto de civilização.



Detalhe da foto 48



Detalhe da foto 47

¹¹⁷ Foto disponível em:
http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_1a_republica/escolas_1a_republica.htm. Acesso em: 20 mar. 2008.

A prescrição de atividades pedagógicas que fossem realizadas ao ar livre já vinha sendo recomendada desde a Reforma Benjamin Constant que se vigorou de 1890 a 1892. Nesse documento constava que nas escolas onde não houvesse espaço disponível para a prática de exercícios e atividades ao ar livre sem jardins, que seus dirigentes oficiassem os terrenos devolutos que porventura fossem próximos à escola e que as crianças, “sobre a direção de seus mestres, pudessem ali entregar-se a jogos infantis e exercícios ao ar livre.”. (Moacyr, 1941, p. 68). Essa seria fundamentalmente a diferença entre a *velha* e a nova escola republicana.

No ideário dos novos métodos pedagógicos, entre estes a *Escola Ativa*, fazia-se necessário exercitar os sentidos de forma conveniente para a aprendizagem da ordem e do amor à pátria. Assim, realizar festas era também uma maneira de cultivar essas virtudes desde a mais tenra idade, como nos jardins de infância.



Foto 51
Festa Junina no
Jardim de Infância
Mal Hermes
Década de 1910

O JI Marechal Hermes realizava festas em várias datas, com a presença do fotógrafo para registrar os momentos, como na comemoração da festa junina (provavelmente década de 1910; sem autoria).

No ideário republicano “a escola foi espaço privilegiado de difusão da história oficial, isto é, o uso da memória seletiva e da criação de mitos e, dessa maneira, ajudou a cristalizar e reforçar o nascente sentimento nacional (Müller, 1999, p. 40).

Nessa busca, as festas, por ativarem componentes estéticos da ordem do sensível, são instrumentos pedagógicos por excelência, mobilizando os pequenos e também os adultos, trazendo variados estímulos aos sentidos.



Foto 52
JI Marechal Hermes
Encerramento do ano letivo de
1915 - sem autoria

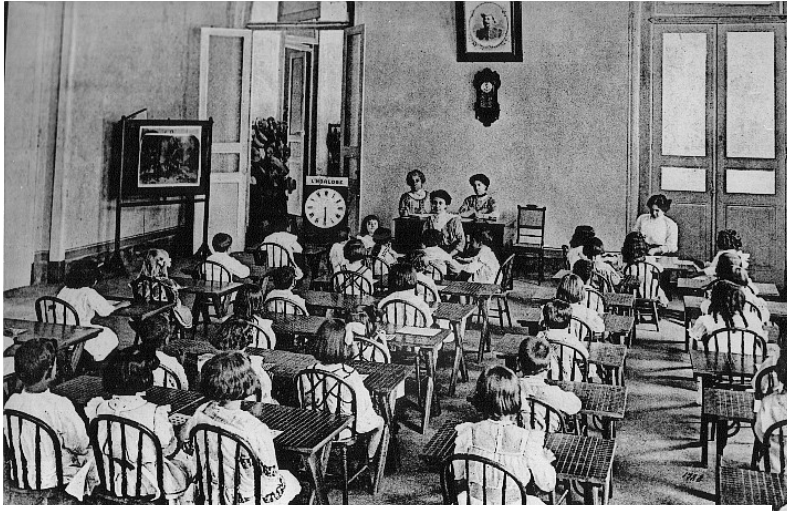


Foto 53
 Jardim de Infância Marechal Hermes – Sala de aula
 1910 – Augusto Malta
 Fonte E/ CREP

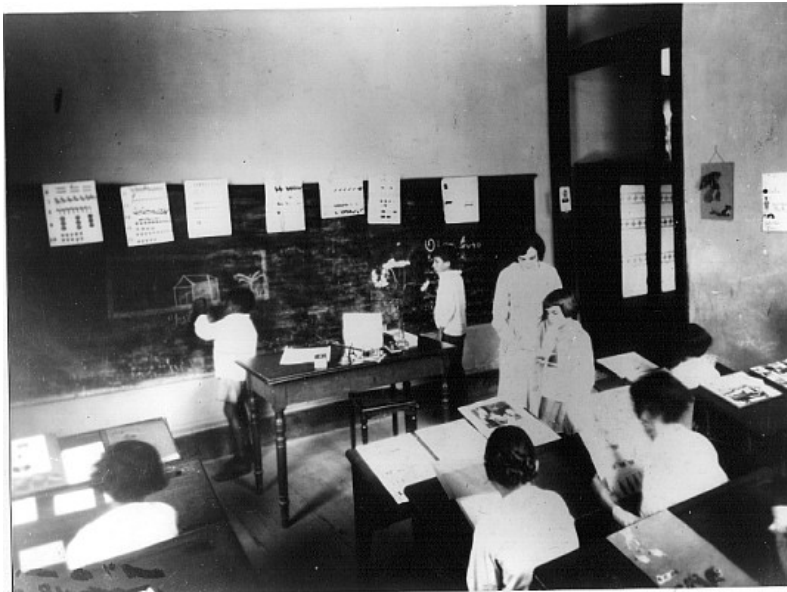


Foto 54
 Sem identificação
 Década de 1920 - Augusto Malta
 Fonte E/ CREP

A sala de aula do Jardim de Infância Marechal Hermes era também preparada para a recepção das crianças pequenas. Desde 1890, com a promulgação da Reforma Benjamin Constant, o método intuitivo, com as lições de coisas, era indicado como o melhor método pedagógico, e deveria ser posto em prática nas escolas, desde o jardim de infância (Moacyr, 1941).

Em 1875 já tinha sido fundado o primeiro jardim de infância privado do país, no Colégio Menezes Vieira, na cidade do Rio de Janeiro. De orientação fröbeliana, suas salas de aulas continham o instrumental didático-pedagógico mais recentemente divulgado nas exposições pedagógicas universais. Constava desse material¹¹⁸

trabalhos de trançado, dobrado, picado, desenho fröbeliano, papel quadriculado, aquarela, [...] livros e edições do Dr Menezes Vieira, mobília, material de ensino, quadros, mapas, estampas, aparelhos etc (Kulhmann Jr, 2001, p. 15).

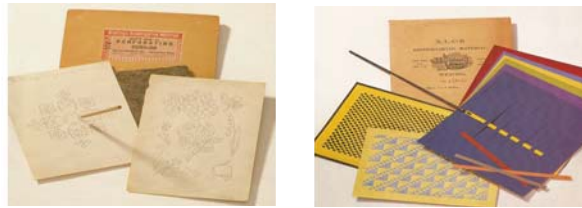
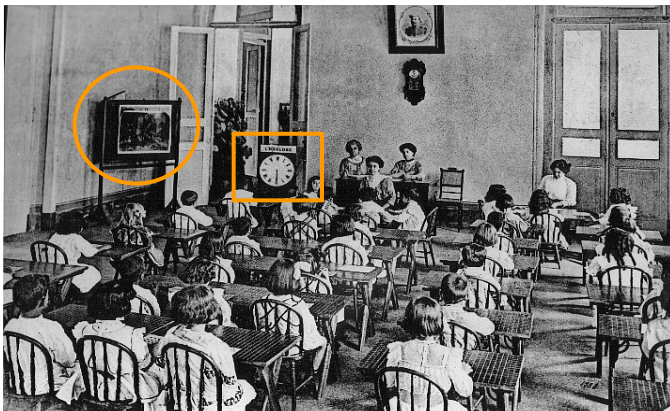


Figura 23
Material fröbeliano
Caderno de desenhos
e papel para trançar

Uma sala de aula organizada de acordo com as prescrições do método intuitivo deveria ter, conforme a citação acima, imagens, gravuras, mapas e objetos que suscitassem a curiosidade das crianças e ativassem os sentidos, porta de entrada das informações que seriam transformadas em conhecimento.

Nota-se na sala de aula do JI Marechal Hermes um mural com gravura e um relógio, com grandes ponteiros e a palavra escrita em francês, material didático consoante à matriz intuitiva.



¹¹⁸ As fotos do material de Fröbel encontram-se no site <http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.theiff.org/images/Kindegarten/kindy01.jpg&imgrefurl=http://www.theiff.org/oexhibits/kin dy02.html&h=573&w=466&sz=306&hl=ptBR&start=41&tbnid=aVg8Oy dz6pWZhm:&tbnh=134&tbnw=109&prev=/images%3Fq%3Dkindergart en%2B19%2Bcentury%2Bfroebel%26start%3D40%26gbv%3D2%26nds p%3D20%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DN>. Acesso em: 20 mar. 2008.

O tempo é uma preocupação constante da escola no século XIX: ordena a infância em várias etapas, otimizando o horário escolar e dividindo-o em atividades, disciplinas, entrada e saída. A divisão do tempo na escola em períodos adveio da discussão médica, iniciada em meados do século XIX sobre a fadiga mental e as necessidades fisiológicas. Reafirmam-se, no bojo dessa discussão, pelo menos dois princípios: um o da intercalação de períodos de trabalho e descanso – atividade e recreio; o outro, o pressuposto de que algumas disciplinas exigiam um maior emprego da energia mental, devendo ser aplicadas logo no início do período de aulas (Souza, 1998). Assim, não parece estranho o relógio posto à vista para que as crianças aprendessem o tempo, a espera, a vez de cada coisa.

Também na parede ao fundo destaca-se o quadro com o retrato do Marechal Hermes, figura patriótica brasileira, Presidente do Brasil em 1910, que dá nome ao Jardim de Infância.



Foto 53
Marechal Hermes da Fonseca



Detalhe da foto 53

Mesmo com pouca nitidez no detalhe da foto, pode-se perceber a forte semelhança do quadro da sala de aula com a foto original do Marechal¹¹⁹. No currículo das escolas republicanas, “a instrução moral e cívica *não terá curso distinto*, mas ocupará **constantemente e no mais alto grau a atenção dos professores**” (Moacyr, 1941, p. 43; itálico no original; grifos meus). Assim é explicável - e recomendável -, a foto do Marechal supervisionando os trabalhos escolares, velando pela ordem escolar do futuro da nação.

Além do material de atividades, como já dito anteriormente, a preocupação com a adaptação do mobiliário à especificidade do corpo infantil era uma preocupação constante nas escolas de pequenos.

¹¹⁹ Foto disponível em:

<<http://www.historianet.com.br/imagens/2004091508.jpg>>. Acesso 20 mar 2008.

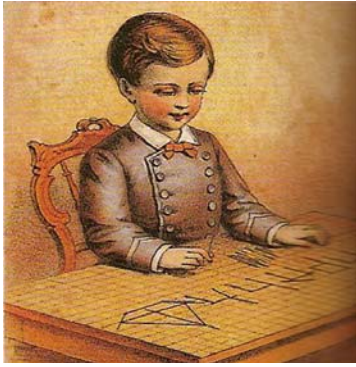
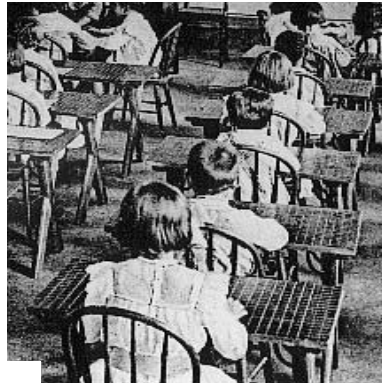


Figura 24

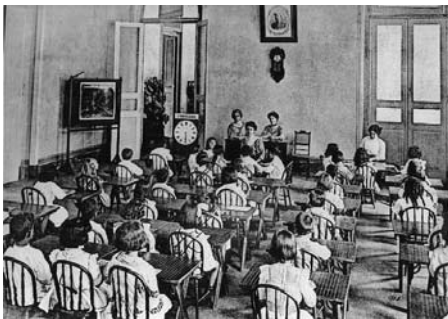
Do livro *Kindergarten Occupation for the Family* - 1880



Detalhe da foto 53

Na foto esse aspecto é bastante visível nas mesas e cadeiras nas quais se encontram as crianças. Note-se também que o tampo das mesinhas da sala do JI Marechal Hermes é quadriculado, dentro da orientação da pedagogia de Fröebel¹²⁰.

Atestando, mais uma vez, a modernidade do projeto republicano, as orientações para uma pedagogia do jardim de infância já vinham sendo discutidas nas Exposições Universais desde 1884 e sendo postas em prática em vários países do mundo.



O que salta aos olhos é a fidelidade na execução do projeto, observando-se novamente o mobiliário da Marechal Hermes em 1915 (à esquerda) e de uma escola em Cuba em 1910¹²¹.

¹²⁰ Idem à nota anterior.

¹²¹ Foto disponível em:

<<http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.theiff.org/images/Kindergarten/kindy01.jpg&imgrefurl=http://www.theiff.org/oexhibits/kindy02.html&h=573&w=466&sz=306&chl=ptBR&start=41&tbnid=aVg8Oydz6pWZhM:&tbnh=134&tbnw=109&prev=/images%3Fq%3Dkindergarten%2B19%2Bcentury%2Bfroebel%26start%3D40%26gbv%3D2%26ndsp%3D20%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DN>> Acesso em: 20 mar 2008.

Legenda original: Kindergarten classroom in Cuba with Milton Bradley tables, c. 1910.

Ao fundo da sala quatro professoras: duas professoras observando as outras duas sentadas mais abaixo e com um pequeno grupo de crianças.



Detalhe da foto 53

Elas parecem estar simulando um atendimento mais individualizado às crianças, com algum material sobre as mesinhas. As outras duas professoras, mais acima, parecem observar as atividades, dando a entender que estão, de alguma forma, avaliando ou supervisionando o trabalho das outras professoras. Nessa época a supervisão vinda do sistema central de ensino era uma norma estabelecida em tempos anteriores.

As crianças estão de costas para o espectador e as professoras nos olham do fundo da classe, parecendo demarcar com o olhar as fronteiras de um território no qual elas são as mandatárias, as posseiras, as *jardineiras*. O que chama a atenção é a imobilidade das crianças, como que congeladas com a produção para a foto oficial.

Ao se comparar a foto da sala de aula do Jardim de Infância Marechal Hermes em 1910 com a sala de aula da Escola ao lado, da década de 1920, as mudanças são claras, tanto no espaço quanto na postura das crianças e da professora; contudo, algumas permanências estão lá.



Nas duas fotos as crianças encontram-se de costas para os espectadores, mas na foto da sala de aula da década de 1920 há um dinamismo nessa classe, o que contrasta com a imobilidade das crianças do Jardim. As crianças da foto à direita parecem tomar o espaço da sala de aula, interagindo

com o material disponível e mostrado na foto: pranchas com desenhos, o próprio quadro, no qual os meninos desenhavam. E, aparentemente, com o consentimento da professora que dá atenção a uma menina.

Em relação às professoras, há apenas uma professora na foto de 1920. O que explica o grupo de quatro professoras, ou pelo menos duas por classe, é que havia uma prescrição legal desde a Reforma Benjamin Constant de que houvesse duas professoras nas classes de jardim de infância, conforme já dito e apontado pelas fotos anteriormente.

Os artefatos didáticos estão presentes em ambas as salas; porém, na sala da foto de 1920 as crianças manipulam o material, diferentemente da foto do jardim. Ainda, a presença do quadro-negro domina a cena, mostrando a “liberdade” de uma escola moderna, com dois alunos escrevendo no quadro.



Detalhe da foto 54

Sinto na foto da década de 1920 uma possível intenção de divulgar a *nova tecnologia* educacional, a utilização do quadro-negro de giz, ampliação para uso coletivo da antiga lousa em ardósia, de uso individual, entre o final do século XVII e início do século XVIII (Hilsdorf, 2006). Provocando uma revolução no ensino simultâneo, havia uma crença de que o quadro negro tiraria a autoridade dos professores nos trabalhos de sala de aula.

Entretanto, o quadro potencializou o alcance das lições, aumentando o raio de ação dos professores, que ensinavam a mais alunos, simultaneamente.



Detalhe da foto 54



Figura 25
Pintura de Norman Rockwell

O uso do quadro-negro passa a fazer parte do aparato escolar, ultrapassando fronteiras. A figura ao lado é uma pintura de Norman Rockwell¹²² (1894-1978), pintor-cronista americano que registra em suas obras o cotidiano estadunidense nas primeiras sete décadas do século XX.

Tanto quanto estabelecer as diferenças, é também importante sinalizar as permanências. Em ambas as fotos as professoras estão em cena, marcando o território da sala de aula como um templo do saber cujas chaves encontram-se nos seus bolsos e cujas ações são alicerces na construção da nação.

ESCOLA DEODORO



Foto 56

Turma 12 - 1911 - sem autoria

Fonte: acervo pessoal Aparecida Mamede

¹²² Disponível em:

<http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.planetaeducacao.com.br/novo/imagens/artigos/historia/arte_historia_02.jpg&imgrefurl=http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp%3Fartigo%3D194&h=190&w=500&sz=21&hl=ptBR&start=3&um=1&tbnid=kAyvGzNq0jffSM:&tbnh=49&tbnw=130&prev=/images%3Fq%3Dpinturas%2Bde%2Bnorman%26gbv%3D2%26um%3D1%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DG>.

Acesso 20 mar. 2008.

Características da foto

Foto em preto e branco/ sépia, posada na parte externa da escola, escrito na lousa 1911 – n.12. É uma turma de 23 alunas com as professoras, com crianças que parecem ter entre 08 e 10 anos de idade, junto com meninas maiores, aparentando já serem adolescentes, ou que pode ser apenas uma classe de várias idades, ou alunas de várias classes. As alunas não usam uniformes; usam roupas comuns. Na esquerda da foto, há uma mulher negra que não parece ser aluna, pois é adulta – professora de outra classe? Auxiliar? Inspetora de Disciplina?

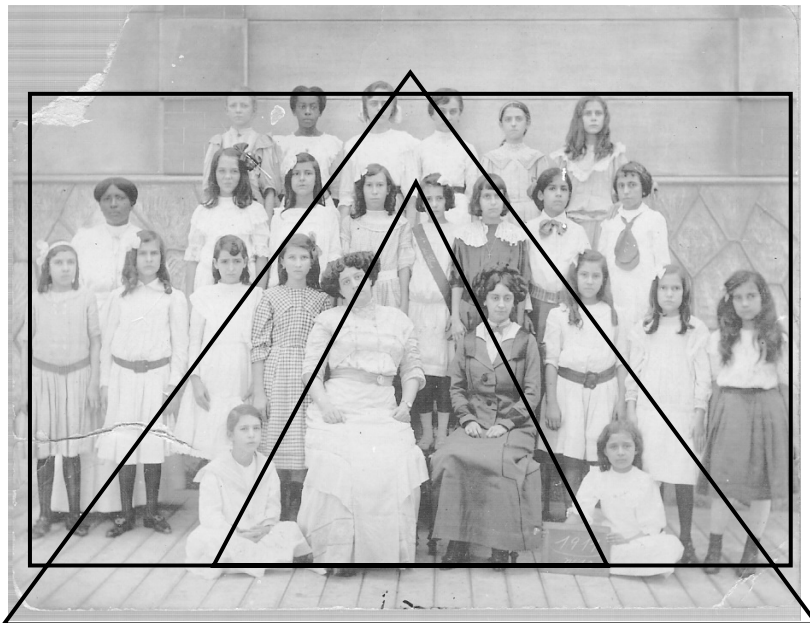
Há uma menina na segunda fileira que usa uma faixa cruzada sobre o peito escrito “1ª da Classe”. Nem as crianças nem as professoras sorriem – todos estão sérios e olhando diretamente para a câmera, ousando considerar que são pelas mesmas razões já apontadas em outras fotos. A professora da direita do espectador olha para o chão. Não há a intenção do fotógrafo de mostrar o entorno, apenas as crianças e as professoras, pois o olhar do espectador converge para o centro da fotografia com as duas professoras, sem o detalhamento do local. O grupo está enquadrado em um triângulo cuja base é formada pelas crianças sentadas no chão, em primeiro plano.



Detalhe da foto 56



Detalhe da foto 56



A sensação visual de ascensão provocada pela arrumação das meninas enquadradas pelo triângulo é quebrada pela horizontalidade do grupo, trazendo ao espectador a idéia de uma base assentada firmemente, o que permite um certo controle e estabilidade ao olhar a foto. Há ainda um triângulo menor que insere as professoras e seu vértice superior é a menina que usa a faixa de primeira da classe, levando o olhar do espectador a ela.

Análise iconológica

A Escola Deodoro da Fonseca foi inaugurada em 1908, 16º aniversário da morte de seu patrono, primeiro Presidente da República do Brasil, como uma das “Escolas-modelo” do Distrito Federal. A escola tem sua arquitetura semelhante a mais sete escolas-modelo construídas aproximadamente na mesma ocasião, a saber: Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Gávea (hoje Escola Municipal Luiz Delfino), Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Glória (hoje Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, no Largo do Machado), Escola da Freguesia de Santa Rita (hoje Centro Cultural José Bonifácio, na Gamboa), Escola da Freguesia de Sant'Anna (hoje Escola Municipal Rivadávia Corrêa, no Centro), Escola da Freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Velho (hoje Escola Municipal Orsina da Fonseca, na Tijuca), Escola da Freguesia de São José (demolida), Escola de São Cristóvão (hoje Escola Municipal Gonçalves Dias, em São Cristóvão)¹²³.

Esse fato demonstra a orquestração do projeto republicano de modernização dos prédios escolares. Dentro dos cânones estéticos e prescrições médico-higienistas da época, o prédio da escola, em estilo eclético, com elementos neoclássicos, é amplo e imponente, marcando a paisagem.



Foto 57
Prédio da Escola Deodoro¹²⁴ - sem data; sem autoria

¹²³ Informações disponíveis em:

<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_imperador/escolas_imperador.htm>. Acesso 20 jan 2008.

¹²⁴ Foto disponível em:

<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_tombadas/escolas_tombadas.htm>. Acesso em 20 jan 2008.

A construção é considerada bastante arrojada para a época, constando de contêm salas de aula, gabinetes e “toilettes” no seu interior, além de um elevador. Os edifícios escolares eram planejados com amplas janelas, pé direito alto, espaços arejados, tudo como prescrevia a normatização médico-higienista que imperava.

A orientação para a construção de prédios adequados aos trabalhos escolares já vinha sendo preconizada desde a 1890 em documentos oficiais que declaravam caber ao governo as providências para que estes fossem erguidos “de acordo com os mais severos preceitos da higiene escolar [...]”(Moacyr, 1941, p. 45).

Caminhando ao lado das medidas arquitetônicas, a preparação e qualificação das professoras já vinha sendo articulada desde 1890, com citações em relatórios oficiais da Instrução Pública do Distrito Federal, o qual expunha

a hesitação de uma boa parte do professorado ante as exigências da reforma que levantou o nível do ensino primário (1890)¹²⁵. [...] Apesar de tudo, o início da execução da reforma deu frutos animadores e constitue (sic) garantia de grande melhoramentos futuros, se a campanha for prosseguida com mão firme e prudente, a assídua colaboração dos inspetores escolares e por fim o zelo dos professores conseguiram (sic) vencer os embaraços. É certo que ainda há desanimados no meio do magistério público. Confio que isso desaparecerá com o tempo ante o entusiasmo comunicativo de tantos outros professores que não duvidam preparar-se para o magistério [...]. (Moacyr, 1941, p. 231; grifos no original).

Vê-se, pelo trecho citado acima, que a Inspeção Pública contava também com o orgulho profissional das próprias professoras para arregimentar as colegas para qualificarem-se no magistério, centrando esforços na construção da profissão docente como digna de respeito. Os republicanos conclamam e insistem no espírito corporativo da profissão para o êxito da empresa.

A Escola Deodoro foi erguida (onde até hoje se encontra, tombada pela municipalidade) na Avenida Beira Mar, via de acesso aos bairros da Zona Sul da cidade, não por acaso, obra que o Prefeito Souza Aguiar (1906-1909) continuava em sua gestão, com a modernização do centro da cidade iniciada por Pereira Passos (1902-1906). Foi plantada exatamente na passagem, como para estabelecer um marco – ver e ser vista -, um templo do saber e da ascensão da civilização.

A foto retrata um grupo de meninas, o que pode levar a pelo menos duas hipóteses: ou a escola era feminina, apenas, ou de educação mista, em espaços contíguos, mas no

¹²⁵ Reforma Benjamin Constant (1890 a 1892).

mesmo prédio, o que era muito comum. Os prédios eram construídos com simetria e entradas separadas para meninos e meninas (Marcílio, 2005).

Há duas mulheres sentadas no centro da foto, nelas concentrando-se as outras pessoas; foram colocadas no centro para que se destacassem das alunas, pois, afinal, eram as professoras. Simbolicamente, em uma construção física - o prédio-, e não física – os valores morais -, onde os preceitos de civilização são ensinados e consolidados pelas professoras; não parece estranho que estas estejam no centro de uma foto escolar, pois são as maestrinas dessa orquestração republicana, conforme vimos discutindo.

Quanto ao que vestem, a blusa da professora da esquerda do espectador tem gola alta de renda; ela usa cinto marcando a cintura alta da saia, o que era a moda nos idos de 1910 como já apontei anteriormente. Sua indumentária, incluindo os acessórios, denotam cuidado e elegância no vestir, parecendo um traje mais elaborado para esse dia. Ela usa um relógio de pulso mostrando, com o seu uso, que a professora já havia incorporado essa possibilidade de ser controladora de um tempo a ela confiada. Se assim o for, temos o fato de que, por ser ainda pouco popular, o relógio de pulso, inventado em fins do século XIX, não se encontrava popularizado, sendo seu custo, alto. Esse ponto pode trazer uma outra perspectiva, de que a professora em questão era, de fato, a diretora do colégio¹²⁶.

Souza (1998, p. 81) ampara essa afirmação quando cita que, entre as competências do Diretor atribuídas pela legislação, estava obrigação de “fiscalizar todas as classes



Detalhe da foto 56

126Comenta-se que foi Santos Dumont quem inventou os *relógios de pulso*. Durante um vôo, estando com as mãos ocupadas, ele tinha dificuldade de tirar seu relógio do bolso. Mas, o relógio de pulso na verdade foi inventado pela empresa Patek Philippe no fim do século XIX, embora seja costume atribuir, equivocadamente a Santos Dumont os louros da invenção desta modalidade de relógio. A Princesa Isabel, então exilada na França, deu a ele uma medalha de São João Batista. Preocupado que o uso da medalha no pescoço pudesse machucá-lo, colocou-a no pulso. Então teve a idéia de amarrar um relógio no pulso para controlar melhor seus tempos de vôo. Santos Dumont encomendou então a seu amigo joalheiro, Louis Cartier, um relógio que ficasse preso ao pulso, para que ele pudesse cronometrar melhor suas experiências aéreas. Em março de 1904, Cartier apresentou a ele o que é considerado erroneamente o primeiro relógio de pulso do mundo, batizado de Santos, com pulseira de couro. Entretanto, relógios de pulso já eram conhecidos e usados anteriormente. O que acontecia é que eram adereços essencialmente femininos e geralmente feitos sob encomenda. Na verdade, a Santos Dumont coube a popularização do relógio de pulso entre os homens. A Primeira Guerra Mundial foi o marco definitivo no uso do *relógio de pulso*, já que os soldados precisavam de um jeito prático de saber as horas. Disponível em: <<http://guiadicas.blogbrasil.com.br/a-historia-do-relogio-de-pulso>>. Acesso em: 20 mar de 2008

durante o funcionamento das aulas, elaborar horários, [...] organizar folha de pagamento e diário de ponto [...]”, dentre outras tarefas. Desse modo, o relógio era, de fato, uma importante ferramenta no cotidiano escolar.

Havia uma prescrição legal, desde 1890, de que as escolas do 1º grau para o sexo feminino – aquelas com o curso elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o curso médio (para os de 9 a 11 anos) e superior (para os de 11 e 13 anos) –, só poderiam ser dirigidas por professoras em todos os seus cursos. (Moacyr, 1941, p. 43). Levando-se em conta que na foto só há alunas e que seus rostinhos condizem com as idades previstas nos cursos, é bem provável que seja mesmo, a mulher à esquerda do espectador a Diretora da Escola Deodoro.

O que pode reforçar essa suposição é que os grupos escolares, ou escolas-modelos como foram chamados no Rio de Janeiro (Camara e Barros, 2006), Distrito Federal, tinham uma hierarquia funcional estabelecida por princípios de racionalização. Essa racionalização previa a entrada e a saída dos alunos, a hora das aulas, os lugares e horários apropriados para cada atividade – um lugar para cada coisa, e cada coisa em seu lugar. Ademais, para o cargo de Diretora Geral eram indicadas pessoas de mais idade, supondo-se uma experiência maior. Não muito atentamente, percebe-se que a professora/ diretora tem mais idade que a moça sentada à direita do espectador.



Detalhe da foto 56

A professora que usa um costume de cor escura, como se fosse um paletó de botões, com saia do mesmo tecido; por baixo do paletó, uma blusa de cor clara e de gola alta, com uma fitinha. Esse “terninho feminino” foi bastante usado pelas mulheres que viviam nas cidades, numa demonstração da praticidade e da modernidade dos costumes urbanos.



Figura 26
Trajes femininos
Sem data, sem autoria



Detalhe da foto 56

O *tailleur*¹²⁷, também chamado de costume, tem inspiração na moda masculina dos ternos. Geralmente os *tailleurs* eram confeccionados em tecidos escuros, de modelos simples, sendo, à época, a roupa ideal para o cotidiano da mulher citadina e que trabalhava fora, como no caso das professoras. De acordo com Souza (1987), a entrada da mulher no mundo masculino da profissionalização custou-lhe, em alguns casos, a masculinização de suas roupas, o que é visível na inspiração do costume usado pela professora. Além disso, como atesta Nacif (2000), a roupa de uso diário era bastante simples, sem muitos ornamentos. É o que se observa em ambas as professoras que se vestem comedidamente e bem comportadas, bastante asseadas.

Nos pés da professora de *tailleur*, sapatos fechados, tipo abotinado, de cor escura. Segundo Nacif (2000, p. 280),

nas décadas de 1910, 20 e 30 os sapatos eram feitos de couro escuro e lustroso. Os modelos tinham sola de borracha ou de couro, abotoamento lateral, com botões de massa ou cobertos com couro, ou eram, ainda, fechados por meio de cadarços encerados. O modelo de cadarço na frente e forma abotinada era chamado de borzeguim.

¹²⁷ Figura disponível em <<http://paulabeh.blogspot.com/2007/03/la-belle-poque.html>>. Acesso em 20 jan 2008.



Figura 27
Sapato feminino
Moda em 1914 - Tipos de
borzeguim



Detalhe da foto 56

Seus cabelos estão presos com bandos laterais, sendo que os da professora de costume escuro, tem um penteado elaborado, meio trançado, fugindo ambas do tradicional coque, mas ainda assim, preso.

Não há sorrisos na foto; esse fato provavelmente se deve ao tempo de arrumação e exposição para a foto ser batida, pois a técnica fotográfica da época, ao que já se disse, ainda não permitia os instantâneos. A professora mais nova olha para o chão, com um olhar meio vago.

As alunas usam vestidos e a maioria delas está com laçarotes nos cabelos.



Detalhe da foto 56



Detalhe da foto 56

Entretanto, as meninas da última fileira, que parecem ter mais idade que as da frente, não usam laços; apenas uma parece usá-lo na parte de trás dos cabelos presos.



Detalhe da foto 56

Chama também a atenção uma mulher negra em pé na parte esquerda do espectador. Ela não parece ser professora, visto que não ocupa o centro da foto como as outras duas que estão sentadas, mas ela devia exercer alguma função de destaque no funcionamento da escola, haja vista estar ali retratado no documento visual.



Será a inspetora de disciplina da Deodoro, a pessoa encarregada de fiscalizar os atos fora das condutas exemplares? Qual o seu cargo e função na ordem escolar? A foto não nos fala. Ela apenas nos fita.

ESCOLA DEODORO



Foto 58
Turma 14 - Sem data
Aproximadamente 1911 - Sem autoria
Fonte: acervo pessoal Aparecida Mamede

Características da foto

Foto em preto e branco/ sépia na parte externa da escola com parede ao fundo, retratando uma turma de 13 crianças que parecem ter entre 08 e 10 anos de idade, junto com meninas maiores, aparentando ser adolescentes entre 14 e 16 anos, com professoras. Sentada no chão na frente da professora à esquerda do espectador, há uma criança segurando uma lousa na qual lê-se “Escola Deodoro”.

As meninas estão organizadas em 02 fileiras; na primeira fila cinco crianças sentadas no chão na frente das professoras; na segunda fileira, meninas maiores e as professoras, sentadas; e na terceira, as mocinhas maiores, em pé. As professoras estão sentadas em cadeiras, com uma criança de cada lado, em cadeiras; e quatro meninas menores sentadas no chão.

A foto tem como centro as professoras e a menina sentada no chão segurando a lousa. Parece não haver a intenção do fotógrafo de mostrar o entorno, apenas as crianças e as professoras.

A foto é posada e bem nítida, permitindo ver os detalhes; nem as crianças nem as professoras sorriem – todos estão sérios e olhando diretamente para a câmera. Tem enquadramento no sentido horizontal, com planos ascendentes e sucessivos: em primeiro plano o grupo; ao fundo o corredor do colégio.

O arranjo do grupo foi organizado em um retângulo e dentro dele um triângulo maior (marcado em preto), passando pelas professoras, e um menor (marcado em vermelho), invertido, cujo vértice é a menina sentada no chão com a lousa., inserindo as professoras a menina com a faixa.



Detalhe da foto 58



O enquadramento horizontal, conforme dito anteriormente, traz a sensação de estabilidade à figura. Completado com a tomada em primeiro plano, o arranjo se

organiza no sentido de não haver dubiedade no que está retratado ao olhar do espectador.

Análise iconológica

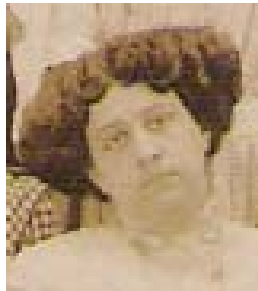
Como nas fotos anteriores são raros os sorrisos, pois a fotografia não era um registro rápido; nem muito corriqueiro. Se atentarmos para as roupas das alunas professoras, percebe-se um rigor, um apuro para o ‘dia da foto’. As escolas públicas das capitais em seu início não eram freqüentadas pelas camadas pobres. Ao contrário, as classes médias é que mandavam seus filhos e filhas a essa escola, o que talvez explique a elegância e o cuidado nas roupas das meninas (Lonza, 2005).

A mulher que se supõe ser a diretora, na foto anterior, me parece olhar sem vibração (ou seria cansada?) para a câmera. O que torna mais forte esse indício é o fato dela aparecer na mesma escola, porém com professoras e alunas de classes diferentes. Na segunda foto, seu olhar é direto, com autoridade: seria essa a maneira característica dela olhar a lente?

Nesse ponto, Barthes (1980, p. 11) é esclarecedor e faz pensar com a exclamação: “Vejo os olhos que viram o Imperador”. O que não é de todo falso, pensando-se também no contexto do Rio de Janeiro, recém destituída capital do Império.



Detalhe da foto 58

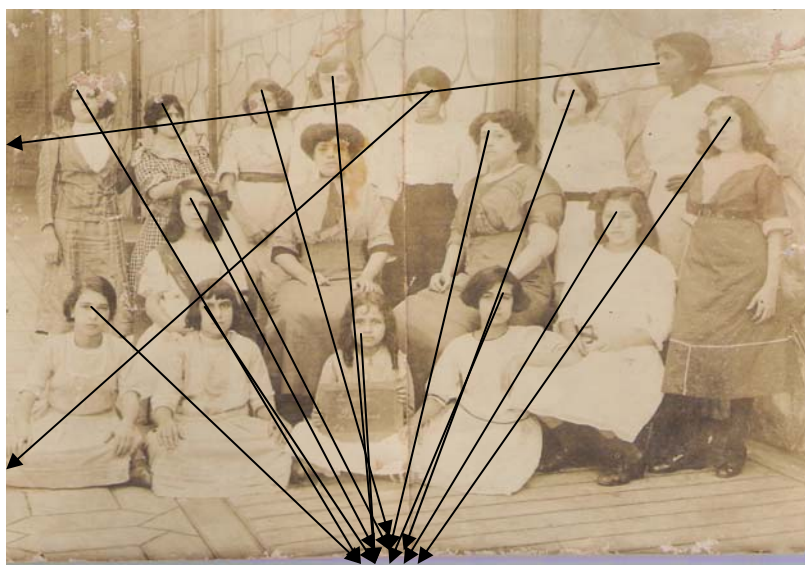


Detalhe da foto 56



Detalhe da foto 58

Quase todos os olhares do grupo vão numa mesma direção, porém há alguns espalhados e vagos, o que também pode ser um forte denotativo de que a chapa demorava para ser batida.



Fotógrafo

A “primeira da classe” usa faixa distintiva e está ao lado direito da professora. Há uma passagem bíblica que fala sobre aqueles que se “sentarão ao lado direito do Pai”, sendo estes mercedores das graças divinas. Coincidência (ou não), a aluna com a faixa distintiva senta-se à direita da professora, figura central do processo educativo e outorgante dos graus e merecimentos dos méritos dos alunos – simbolicamente, graças divinas?



Detalhe da foto 58

Como nas fotografias anteriores, as roupas das professoras seguem a moda dos anos 1910-1920, visto serem as saias de ambas de cintura alta e compridas até os tornozelos, o que era a moda nessas décadas (Nacif, 2000). Os cabelos também presos em bandôs são expressões de uma época que, como já dissemos, o recato era esperado da mulher e, mais ainda, da professora.

A mulher negra da foto anterior está novamente nesta foto. Ela encontra-se encostada na parede do lado direito do espectador; seu olhar vai em direção contrária à da câmera, me trazendo a impressão de estar fora do vínculo que une os elementos da foto. Ela parece não se importar com o evento, e nem mesmo olha para a câmera, bastando sua presença ser registrada.



Algumas meninas que estavam na foto anterior aparecem nesta também, parecendo que foram chamadas a compor a foto. Muito interessante é a expressão da menina atrás da Primeira da Classe. Ela tem os braços cruzados e um olhar enviesado, desafiando o espectador com um meio sorriso.



Detalhe da foto 58



Detalhe da foto 58

ESCOLA OLAVO BILAC



Foto 59
 Escola Olavo Bilac - 16-07-1919
 Sem autoria
 Fonte: acervo Aparecida Mamede

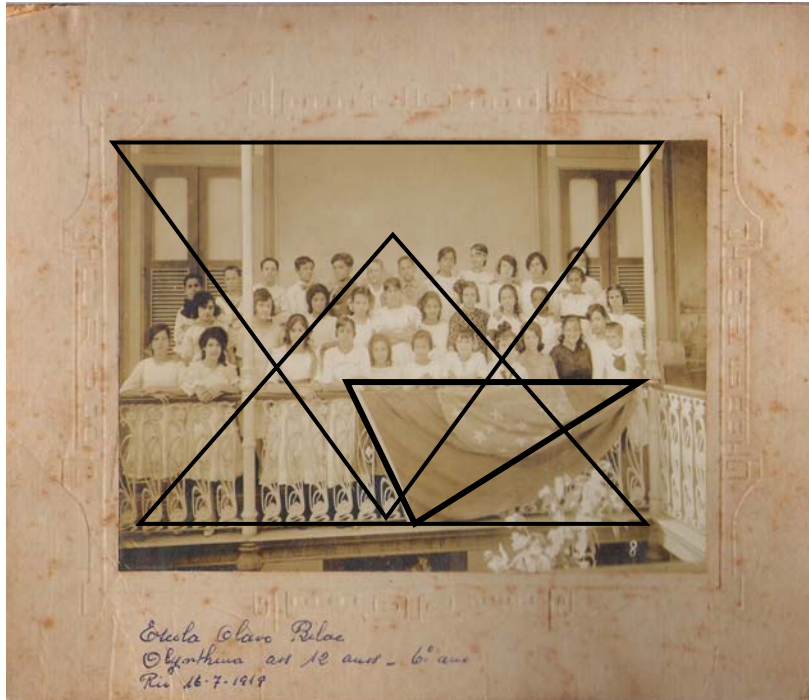
Características da foto

Fotografia em p&b/sépia, com uma turma de 34 alunas e alunos na parte externa do prédio da escola, no corredor externo de entrada para as salas. Os jovens estão organizados em três fileiras, com os meninos na última; os da segunda e terceira fileira estão em pé sobre um banco ou coisa semelhante. As crianças não usam uniformes; usam roupas comuns; na maioria, estão sérias e olhando diretamente para a câmera, porém em alguns rostos, há um leve sorriso. Há apenas uma menina negra (à direita da foto na segunda fileira).

A primeira fila forma a base de um triângulo, cujo ápice encontra-se no encontro da parede com o teto.

O sentido da foto é horizontal, em planos ascendentes e sucessivos. Em primeiro plano a bandeira, em segundo, o grupo e ao fundo, o corredor do colégio. O grupo principal está emoldurado por dois pilares do prédio, levando o olhar do espectador para a bandeira estrategicamente estendida na balaustrada, estilo *art nouveau*. A ponta da bandeira, em relação ao grupo enquadrado pelas colunas, forma um

triângulo invertido, cujos vértices superiores encontram-se nas portas atrás do grupo.



A foto é nítida e permite que sejam vistos os detalhes, como no canto direito acima, a pessoa que se mexeu na hora da foto. Na moldura da foto está escrita a data e “Escola Olavo Bilac, Olynthina aos 12 anos – 6º ano”.

Análise iconológica

Deve ter sido, como era comum acontecer à época, um dia marcado para foto, pois as roupas dos jovens estão asseadas e os cabelos penteados, além da bandeira estar estendida sobre a grade. O grupo está enquadrado na foto pelas colunas de ferro que sustentam o telhado e pelas portas altas, fechadas, do que são provavelmente as salas de aula, comprovando a intenção do fotógrafo em registrar as pessoas, e nem tanto o espaço.

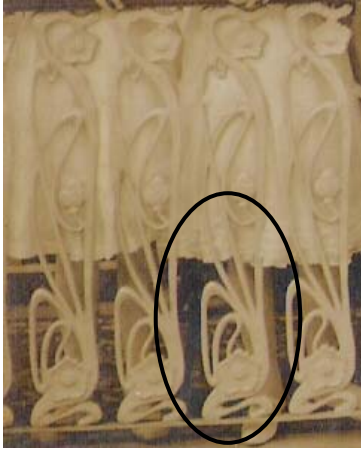
Segundo Perrot (2007, p. 54), os arabescos característicos da *art nouveau* encontram eco nos cabelos das mulheres, sendo uma arte languidamente feminina:

o *art nouveau*, cheio de volutas, faz dos cabelos das mulheres um de seus motivos principais, uma forma familiar; um elemento essencial da decoração das cidades (fachadas de imóveis, estações de metrô) e dos interiores.

Repare-se na semelhança das volutas dos cabelos e das grades.



Detalhe da foto 59



Detalhe da foto 59

Figura 28
Art Nouveau

A Escola Olavo Bilac, em 1919 apresenta uma inovação – a co-educação -, colocando na mesma escola, talvez aqui, na mesma classe, meninos e meninas estudando juntos. Esse fato pode não causar surpresa, visto ser uma escola da capital brasileira, moderna no sentido de vanguarda do termo. Assim, não era de se surpreender que o Distrito Federal pusesse em prática a orientação dos escolanovistas, que indicavam esse sistema.



Detalhe da foto 59

Aparentemente, pelos rostos infanto-juvenis não há professoras presentes na foto. Contudo, a bandeira brasileira está simbolicamente estendida, sendo, nesse momento, o símbolo da pátria mãe a venerar. Se pensarmos no projeto de civilidade que as escolas deveriam colocar em prática conforme o preconizado pelos republicanos, fica possível entender que a própria bandeira estendida é a lição, com sua inscrição de “ordem e progresso”.

A criança pequena, a única desse tamanho na foto, segura a ponta da bandeira, simbolicamente representando o futuro da jovem nação e a nação é “branca”: no grupo de 34 alunos de uma escola pública de uma cidade com um enorme contingente de negros, há apenas uma jovem negra (atrás da moça de vestido escuro) (Dávila, 2006).

Como já dissemos, pelo menos até meados dos anos 1920, as escolas públicas não eram maciçamente freqüentadas pelas camadas pobres da população. Ao contrário, as camadas mais favorecidas é que eram seus alunos (Lonza, 2005). Esse fato fica bastante visível quando se observa a menina ao lado da coluna da esquerda do espectador, usando um relógio de pulso, como já disse, artigo de luxo, sendo acessível apenas àqueles de mais posses.

Note-se ainda, que a bandeira que representava o Brasil era diferente da de hoje nos detalhes da faixa na qual há a inscrição, no número e na disposição das estrelas no globo.



Detalhes da foto 59



Detalhe da foto 59

A foto tem um cunho pedagógico, mesmo que esta possa não ter sido a intenção do fotógrafo. Contudo, o fato de um grupo de escolares ser fotografado tendo a bandeira nacional como moldura parece ser bastante significativo e emblemático de uma época.

ESCOLA PRUDENTE DE MORAES

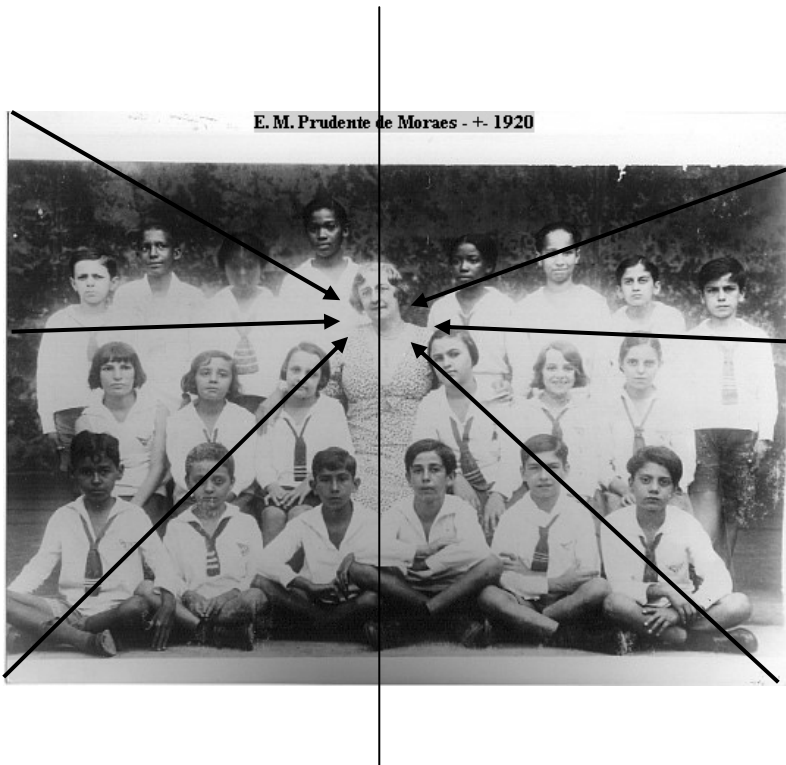


Foto 60
Escola Prudente de Moraes
Turma com a diretora - Década de 1920; sem autoria;
Fonte: E/CREP

Características da foto

Esta é mais uma foto posada para a posteridade, uma turma de alunas e alunos com a professora/ diretora, na parte externa do prédio da escola, com arbustos ao fundo. As crianças aparentam ter 10 a 12 anos e estão organizadas em 03 fileiras. A professora/ diretora está sentada no meio das crianças; o grupo olha diretamente para a câmera e há alguns sorrisos.

O sentido da foto é horizontal, pelo qual o olhar do espectador é levado ao centro da foto, na figura da professora/ diretora, até pela simetria e o arranjo da composição, em dois planos: as pessoas e o fundo. O fotógrafo teve o cuidado de colocar o mesmo número de crianças da cada lado e a professora/ diretora no meio do grupo para equilibrar a composição. Essa mesma professora/ diretora está em várias outras fotos da mesma escola.



Eixo de simetria

Análise iconológica

Há o mesmo número de meninas e meninos, mostrando um equilíbrio na formação da turma. A mudança mais visível da composição é em relação ao uniforme escolar. Até a década anterior (temos uma foto de 1919 acima na qual os alunos não usam uniformes), não se vê a presença do uniforme nas escolas públicas. O uniforme torna-se uma identificação, uma identidade de aluno. Além disso, o sentido coletivo, no ideário republicano, tinha de sobrepujar o indivíduo.

A mudança trazida pelo ideal de igualdade democrático torna-se uma bandeira da República, um dos impulsos na construção do sistema educacional, aliado à idéia marcante de civilidade e ordem para o progresso. Assim sendo, havia também a necessidade de deixar essa igualdade às claras, para que não houvesse dúvidas que todos eram, igualmente cidadãos. Ademais, um país que apenas um ano antes da Proclamação da República extinguiu a escravidão (em 1888), mais ainda parecia necessário esse “testemunho” social.

Entram na cena escolar, para ficar, os uniformes como uma das visibilidades programadas para atestar essa igualdade, além de se mostrar como um meio de controle da população escolar. Porém, estes não eram obrigatórios antes da República¹²⁸.

¹²⁸ Lonza (2005, p. 41) ao apresenta uma data determinada do uso obrigatório do uniforme, dizendo apenas que “a história dos uniformes escolares no Brasil começa com a República e foi inspirada no modelo dos militares do exército”.



Foto 61
Escola Prudente de Moraes
4ª série - Década de 1930 – sem autoria

Conforme afirma Lonza (2005), o uniforme cria uma identidade. Assim como a vestimenta da professora foi-se configurando com a decência e a modéstia “necessárias” a sua lida, mas seguindo os tempos históricos, moldando-se aos tempos de guerra, simplificando para dar espaço às condições de ir trabalhar, os uniformes escolares também foram ocupando o lugar de distinção, de composição na figura do aluno. Ao longe, por ser sinal de distinção e pertencimento, já se distinguia o colégio do qual a criança ou o jovem “eram”.

Seja na gravatinha usada indiscriminadamente por meninos e meninas, com as divisas indicando as séries nas quais estudavam – 5ª série, cinco divisas -, ou nas divisas nos punhos do tradicional modelo das normalistas – o azul e branco cantado em verso e prosa e permanecendo igual por muitas décadas -, a referência estava lá, visível e constatável ao olhar imediato.



Foto 62
 Instituto de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ
 Turma de 1954 – sem autoria

O uso da gravata aparenta ter sido tirado do traje marinheiro, moda muito popular nos idos dos finais de século XIX e primeiras décadas do século XX para as crianças e até mesmo os quase adolescentes (Nacif, 2000). A ponta da gravata trazia as divisas correspondentes à série do aluno.

Na foto da Prudente de Moraes, três divisas, correspondendo, portanto, à 3ª série da escola primária. Contudo, o uniforme ainda não era tão uniforme assim, havendo variações em sua confecção. Os uniformes não eram confeccionados em larga escala para comercialização em lojas. Os diretores comunicavam aos pais o modelo usado e estes compravam e confeccionavam as peças.

Nesse sentido, note-se sobre esse aspecto a gravata do segundo menino sentado à esquerda do espectador – as divisas são mais espaçadas; também a terceira menina da última fileira, à esquerda do espectador – sua gravata mais se assemelha a um lenço, além das divisas também serem bem espaçadas.



A organização racionalizante dos grupos escolares tinha sido disseminada nas escolas elementares como o modelo escolar a ser seguido, com classes graduadas e ensino simultâneo. No Rio de Janeiro, os grupos escolares não foram implementados como em São Paulo, por exemplo, porém, sua metodologia e organização foram postas em prática nas escolas públicas da municipalidade (Camara e Barros, 2006). Essas escolas, conforme dito anteriormente, eram escolas-modelo, devendo servir de espelho ao país, visto estarem localizadas na capital da República, centro do poder político e administrativo.

A necessidade de ordenamento que perpassa todo o período primeiro-republicanista reflete-se na busca de uma uniformidade escolar, passando por aspectos visíveis, tais como o uso do uniforme, as práticas escolares, o mobiliário etc, visando uma mudança interna – a convivência civilizada, tendo como cenário a cidade remodelada. A presença de crianças negras demonstra uma maior democratização na escola pública. De fato, nos anos de 1920 o otimismo e o entusiasmo pela educação (Nagle, 2001) passam a ser preocupações e lutas públicas em todo o país.

As grandes reformas educacionais acontecem a partir desse período, sendo colocados em prática, aspectos que vinham sendo gestados desde a aurora da República. Junto à preocupação da instrução para a civilidade, a preocupação do preparo para o trabalho. Assim, aprender o seu lugar na foto era aprender a hierarquia das posições a serem ocupadas na vida que os esperavam.

A presença da autoridade, professora ou diretora entre as crianças parece ser uma das constantes da Escola Nova que estariam sendo postas em prática nessa época nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

Por duas razões, ousou dizer que a senhora da foto provavelmente é a diretora da Prudente de Moraes: a primeira porque ela aparece em outra foto com um grupo de



Detalhe da foto 60

professoras mais novas; outra forte razão é o fato de que as escolas eram dirigidas por mulheres de mais idade, pressupondo-se a experiência pelo fato da idade mais avançada. (Müller, 1999).

ESCOLA PRUDENTE DE MORAES

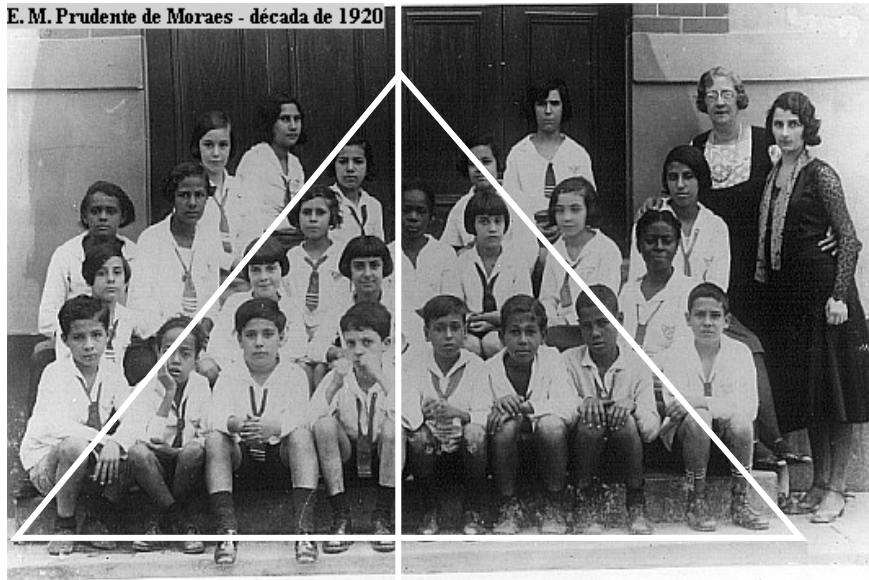


Foto 63
Professora e diretora - Década de 1920; sem autoria
Fonte: E/ CREP

Características da foto

É uma foto posada da década de 1920, de uma turma de 25 alunas e alunos não muito pequenos, aparentando seus 10 a 12 anos, com professora e a diretora. Estão organizadas em 03 fileiras, sentadas nos degraus da escada. As crianças já usam uniforme da escola pública: meninas de saia e blusa e meninos de calças curtas. As crianças e a professora olham diretamente para a câmera e há alguns sorrisos.

O sentido da foto é horizontal, na qual o olhar é levado ao centro da foto, logo sendo desviado para as duas mulheres em pé à direita do espectador. Há dois planos na foto: as pessoas e o fundo; a distribuição das pessoas está equilibrada, funcionando a abertura central da porta ao fundo como um eixo de simetria que parte a foto em dois lados rebatidos.



Eixo de simetria

Também a composição enquadra-se em um triângulo que tem seu vértice superior na entrada da porta, e seus outros vértices na ponta da escada e nos pés da professora. A mulher de mais idade ao seu lado é a mesma de outras fotos da mesma época da Prudente de Moraes, o que ratifica minha impressão de se tratar da diretora da época



Detalhes da foto 63

Análise iconológica

Mais uma vez, a presença do uniforme domina a cena. Não é a mesma turma da Prudente mostrada anteriormente. Essa turma tem mais crianças, porém é também da terceira série primária, haja vista as gravatinhas com as três divisas na ponta.

As duas mulheres à direita do espectador, quase com certeza são a Diretora – a mais idosa -, e a professora da classe, a mais nova. A maneira como a diretora a cinge pela cintura parece um gesto de acolhimento que sua posição poderia permitir, ao contrário da professora que permanece hirta, sem flexionar o corpo. A senhora olha diretamente para a câmera, como que sinalizando a confiança de quem sabe por onde caminha e o que faz.

As roupas de ambas as professoras demonstram decoro e elegância, cada uma a sua maneira. Na década de 1920, os vestidos e saias já não são mais tão compridos e deixam parte das pernas à mostra. Para a manutenção do decoro, visto que as pernas tornaram-se foco de atenção, faz-se imprescindível o uso das meias finas na composição do vestuário da professora.





Figura 29
1922 – sem autoria
Propaganda de meias finas¹²⁹

Segundo depoimento oral da Professora Orcelina Campos, falecida aos 94 anos, colhido por Aparecida Mamede (2008), havia uma imposição do uso de meias, sendo que algumas diretoras, com a autoridade que seu cargo lhes outorgava, tornavam esse uso uma obrigatoriedade. Não havia no Brasil fábrica de meias de seda, sendo, portanto, importadas; o que se achava era apenas as de fio de escócia, que eram grossas e feias e confeccionadas aqui. Por isso, a opção pelas meias de seda se faz. Por serem caras, eram bem cuidadas e consertadas pela figura que se tornaria muito popular, a chamada *cerzideira* que, de uma meia de fio corrido, puxavam-no à perfeição e assim a meia durava muito mais. Com a Segunda Guerra a importação se encerrou. Mesmo assim, a obrigação das professoras usarem meias vai perdurar. Foi quando surgiu um produto de pintar as pernas o qual as professoras usavam para disfarçar as pernas nuas e, assim, poderem passar no exame diário das diretoras¹³⁰.

Os sapatos também modificaram-se, ficando mais abertos, solicitando uma proteção maior para os pés. Observando-se a foto abaixo podemos reconhecer nesta peça o tipo de sapato usado pela professora da Prudente de Moraes, denotando sua elegância em estar “na moda”.

¹²⁹ Disponível em: <<http://www.vintageblues.com/history1.htm>>. Acesso em: 20 abr 2007.

¹³⁰ O produto continuou a ser fabricado pela fábrica de cosméticos Avon até meados da década de 1970.



Detalhe da foto 63



Foto 64
Sapato da década de 1920
Sem autoria

Sobre a foto analisada¹³¹, Nacif (2000, p.289) nos dá substrato para afirmar que a foto pode ser mesmo localizada na década de 1920:

na década de 1920, mais de 80% dos sapatos [femininos] eram de pulseira. Nessa mesma época, usavam-se também os sapatos com detalhes diversos e sapatos de ponta retangular. Na década de 1930, os sapatos com detalhes diversos atingem 60%, coexistindo com sapatos de pulseira que declinavam e com a ascensão dos sapatos de cadarço já no final da década.

Observando o detalhe dos pés das professoras, estão os sapatinhos visíveis no canto direito inferior da foto que não deixam dúvidas sobre o que fala a autora: são sapatos de pulseiras o que vemos. Contudo, os decotes ainda continuam fechados, resguardando o colo dos olhares mais atrevidos no uso diurno. Somente à noite¹³², os decotes eram permitidos para que se mostrassem as jóias e berloques.

Os cabelos curtos são uma tendência da moda dessa década. A altura do corte foi uma influência direta dos tempos de Primeira Guerra Mundial, na qual as mulheres também passaram a ser contingente de trabalho, não dispendo mais de tempo para cuidá-los. Por uma questão prática, os cabelos tiveram de ser cortados curtos e tornaram-se moda infanto-juvenil e adulta (Nacif, 2000).



Foto 65
Vestido para a noite
Década de 1920

¹³¹ Foto disponível em <http://www.vintageblues.com/history1.htm>. Acesso em: 20 jan 2008.

¹³² A foto do vestido ao lado tem a seguinte legenda: “vestido para a noite década de 1920, do acervo do Museu Histórico Nacional no Ro de Janeiro”. Disponível em:

<http://bp3.blogger.com/_G6AIKP4Qmw/RhMtB4G7sNI/AAAAAAAAATQ/U7LvXtvdj9Y/s1600-h/museu07.mhnbrasa.jpg>. Acesso em: 20 mar 2008.



Detalhes da foto 63

As crianças esboçam um ligeiro sorriso, o que mostra que a técnica fotográfica estava um pouco mais ligeira. Apesar de ser uma foto posada, já denota um pouco menos de rigidez na maneira da pose. Observe-se o segundo menino sentado no primeiro degrau, da esquerda para direita. Sua postura é mais solta que dos outros. Também o menino que se segue, na mesma fila, mostra os punhos para a câmera e assim ambos foram fotografados sem que o fotógrafo tivesse corrigido antes de bater ‘a chapa’.



Hipóteses bastante prováveis para explicar o porquê do registro ter sido feito desse modo são pelo menos duas; uma, é o fato da técnica fotográfica ser mais eficaz e rápida na época da foto; a outra razão é que a necessidade de mostrar uma escola hierarquizada, mais “infantil” preceitos da educação da época preconizada pelos ideais da Escola Nova, o que fez com que o fotógrafo “deixasse” a foto sair com ares de instantâneo, atestando a leveza dessa nova escola.

A escola tinha de se tornar agradável e, sobretudo, necessária para a população, criando a demanda para que o povo a procurasse, e assim fosse efetivado o projeto republicano de ordem e progresso, iniciado pelos positivistas brasileiros.

ESCOLA PRUDENTE DE MORAES

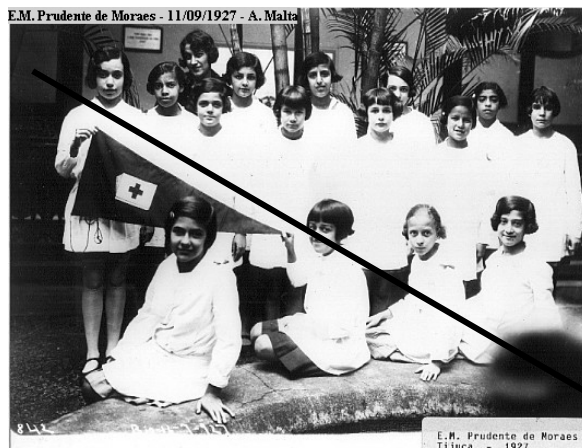


Foto 66
Pelotão de saúde - 11/09/1927 (na foto)
Augusto Malta
Fonte: E/ CREP

Características da foto

É uma turma de 15 alunos e 01 professora; os alunos aparentam ter entre 11 e 13 anos de idade; parece só haver meninas. O grupo está na parte externa do prédio da escola, em um jardim. As crianças estão organizadas em 01 fileira em pé, com posições alternadas e 04 crianças sentadas em um beiral; é uma foto posada e todos olham diretamente para a câmera. Por cima do que parece ser o uniforme, as crianças usam tipo um jaleco branco.

Em sentido horizontal, o olhar do espectador é levado para a cruz da saúde na flâmula segurada pelas meninas. A composição apresenta dois planos: as pessoas e o fundo. O grupo parece ter sido arrumado no sentido de realçar a flâmula.



Análise iconológica

A foto é bastante expressiva e mostra um grupo de alunas que formavam o “Pelotão de Saúde”. Carneiro Leão, Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal entre os anos 1922 e 1926 incentivou a prática de esportes e, pautando-se nos ideais eugênicos, promoveu ações de boa saúde, dentre essas a criação dos pelotões. O Pelotão de Saúde era formado por um grupo de alunos que contribuía com a limpeza e higiene da escola, bem como com orientações para os demais alunos (Machado e Silva, 2008).

O Rio de Janeiro já tinha visto em 1904 a idéia dos pelotões de saúde com a obrigatoriedade da vacinação. As conseqüências dessa medida desagüaram na Revolta da Vacina, insurreição do povo contra os preceitos médico-sanitários de Oswaldo Cruz, escolhido pelo então presidente Rodrigues Alves para colaborar com o plano urbano-sanitário da cidade do Rio de Janeiro, capitaneado pelo prefeito Pereira Passos.



Foto 67 - Revolta da Vacina¹³³
1904 - sem autoria

¹³³ Foto disponível em:

<http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.ccs.saude.gov.br/revolta/images/Bonde.jpg&imgrefurl=http://www.ccs.saude.gov.br/revolta/revolta.html&h=270&w=360&sz=24&hl=ptBR&start=2&tbnid=cjyD0bekTwnJM:&tbnh=91&tbnw=121&prev=/images%3Fq%3Drevolta%2Ba%2Bvacina%2Brio%2Bde%2Bjaneiro%26gbv%3D2%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DG>. Acesso em 20 fev 2008.

Extintos os conflitos, a confiança nas medidas preventivas de saúde vai entrando na vida cotidiana, inclusive nas escolas. Esta era, por certo, a maneira de se educar o povo nas questões de higiene, de cidadania: levar as idéias para os alunos. A professora na foto da Escola Prudente de Moraes não aparece à frente do grupo, mas atrás. Simbolicamente, ela pode ser vista como o amparo das iniciativas que o Pelotão realiza.

A idéia do protagonismo juvenil, hoje tão recomendado, já se fazia presente nessas ações, visto serem os alunos os agentes de saúde, inclusive vestidos a caráter, com jalecos brancos. As saias dos uniformes das meninas já são bem mais curtas, acima dos joelhos, porém as meias, numa tentativa de resguardar as pernas, são suspensas até embaixo dos mesmos. As alunas usam sapatos, o que também era um sinal de hábito salutar em uma cidade onde poucos usavam calçados, andando descalços e propensos a doenças.

Já se nota na foto alguns sorrisos, mostrando que a técnica fotográfica já consegue ser mais ligeira, mas ainda não são fotos instantâneas. Tendo em vista que essa é uma foto oficial, pois foi batida pelo fotógrafo da prefeitura, fica mais fácil entender que havia a necessidade de uma formalidade, posto que o registro ficaria nos arquivos da municipalidade com prova cabal de um sistema escolar que deu certo e que tinha que ser exibido como modelo a ser seguido.



Detalhe da foto 66



Foto 68
Escola Rosa da Fonseca – hora do recreio
Década de 1930
Sem autoria

Para uma rápida comparação entre a foto posada e a instantânea, a foto acima consegue estabelecer essa diferença. Observem-se as crianças em atividade e a maneira como elas

foram fotografadas, em plena brincadeira. A sensação de rapidez fica presente nos pés do menino que roda o brinquedo.

Em relação ao corte de cabelos, pode-se se dizer que todas apresentam o mesmo estilo de corte, bastante usado desde a década de 1920. Os cabelos também são tipicamente à moda das melindrosas, curtos e, algumas vezes, ondulados. Como já dissemos acima, a Primeira Guerra Mundial vai influenciar diretamente no corte dos cabelos femininos: “a guerra acelera o movimento. Para as comodidades do trabalho, enfermeiras, motoristas de ambulância, condutoras de onde, operárias das fábricas de munição, presentes em tantos cartões postais, se modernizam” (Perrot, 2007, p. 60).



Detalhe da foto 66

A participação da professora nos Pelotões de Saúde também poderia ter a pretensão de auto- formação. Carneiro Leão em sua empresa de promoção de saúde tinha grande preocupação com a saúde das professoras, visto ser muito comum a tuberculose entre a população (Mendonça, 1997). Desse modo, a máxima “educar pelo exemplo” poderia servir muito bem ao propósito de Diretor Geral da Instrução Pública, colocando a responsabilidade da promoção da saúde também entre as professoras. Mais uma vez, a escola e a professora tinham que dar o exemplo.

JARDIM DE INFÂNCIA MARECHAL HERMES e ESCOLA PRUDENTE DE MORAES



Foto 69
Jardim de Infância Marechal Hermes
Professoras – 1915 – sem autoria
Fonte E/ CREP



Foto 70
Escola Prudente de Moraes
Professoras - Década de 1920 – sem autoria
Fonte E/ CREP

Características das fotos

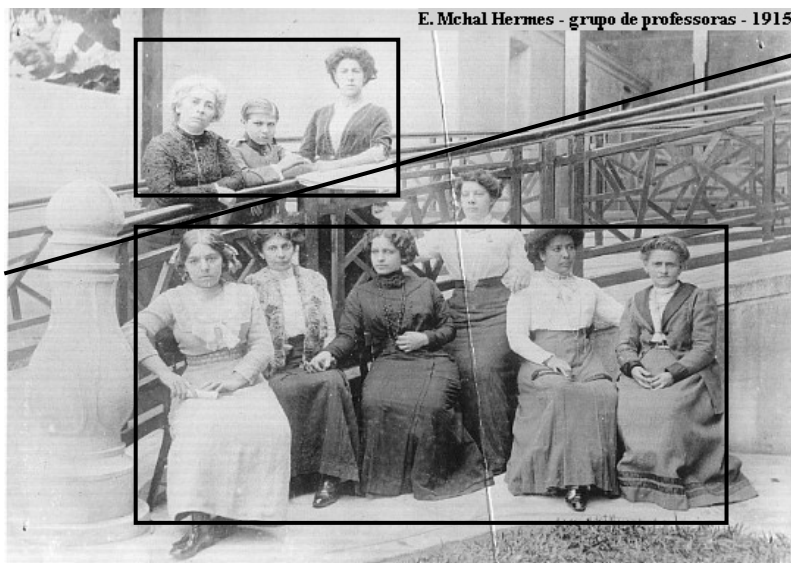
Trata-se de duas fotos em preto e branco, a primeira de 1915 e a segunda da década de 1920¹³⁴. É um grupo de formado por 8 e 15 professoras, respectivamente, na parte externa da escola. São fotos posadas; na foto da Escola Prudente de Moraes, da década de 1920 já há alguns ligeiros sorrisos, o que não acontece na foto de 1915; entretanto, algumas pessoas não olham diretamente para a câmera, tendo o olhar fora do foco do fotógrafo, o que é observado em ambas.

O sentido das fotos é horizontal em plano frontal, estando o grupo inserido no retângulo. A foto da Prudente que cortada por duas diagonais que têm como centro a figura da diretora da escola; senhora no centro da foto marca o encontro das diagonais que dividem a composição. Há cinco professoras sentadas e exatamente o dobro, dez, em pé, mantendo a harmonia na distribuição dos elementos da foto.

¹³⁴ É importante lembrar ao leitor, com dito anteriormente, que na tese trabalho com a data das fotos que me foram indicadas pelo material do E/ CREP. Fazendo uma ressalva, a despeito das discussões de quando começa e termina a década, pauto-me pelo corrente: a década começa em seu ano um e termina em seu ano 0.



Na foto da Marechal Hermes há uma linha diagonal que passa pelo grupo sentado, seguindo o corrimão da entrada, marcando a professora que está sentada em um lugar mais alto; há um menino de uniforme entre as duas mulheres em pé apoiadas no corrimão da rampa de acesso.



Em ambas as fotos, a maior parte das professoras têm uma aparência jovem; em contrapartida, a diretora da Prudente é uma mulher de mais idade, o que não foi possível divisar no grupo da Marechal Hermes¹³⁵. A intenção do fotógrafo foi retratar o grupo, não o entorno da escola.

¹³⁵ As escolas das fotos acima funcionam até hoje nos mesmos prédios, respectivamente na Tijuca (Prudente de Moraes) e em Botafogo (Marechal Hermes), à época, bairros considerados de classe média, o que me permitiu um paralelo entre elas.

As escolas das fotos acima funcionam até hoje nos mesmos prédios, respectivamente na Tijuca (Prudente de Moraes) e em Botafogo (Marechal Hermes), à época, bairros considerados de classe média, o que permite um paralelo entre elas.

Análise iconológica

Em ambas as fotos, mesmo com a distância de cinco anos de uma para a outra, é possível encontrar semelhanças. O fato de serem os grupos fotografados de professoras por si só é relevante, deixando entrever o que deveria ficar registrado para a posteridade. “Observar como um grupo social é representado pode nos indicar o quanto esse grupo exercita o poder [...], ou seja, as representações são construídas na dependência do poder e ‘têm efeitos de poder’” (Louro, 2002, p. 464-465; aspas no original). Dessa forma, fotografar um grupo de professoras demonstra de quem é o poder da escolha sobre o objeto a ser representado, porém não retira do objeto – o grupo de professoras – o efeito dessa representação, previstos ou imprevisíveis.



Se um dos efeitos supostamente controlados era normatizar uma conduta, uma das conseqüências imprevisíveis provavelmente foi apontar às mulheres que o acesso aos espaços públicos exercidos por uma profissão respeitada era possível a elas. Como assinala Chamon (2005) e eu inúmeras vezes já aponte, em uma época de pouquíssimas oportunidades de trabalho fora do âmbito doméstico, o magistério acaba apresentando-se como uma possibilidade de ingresso no espaço público pela escola, além de ser uma fonte de renda lícita e aceita socialmente, proporcionando à mulher sua independência financeira, ou, pelo menos, a diminuição da dependência pecuniária¹³⁶.

Uma nova escola demandava uma nova e sólida formação, o que ainda era falho no incipiente sistema escolar republicano. Além do investimento nas instalações escolares, as forças da administração escolar pública também haviam de centrarem-se na preparação das professoras em sua formação profissionalizante. Antes mesmo que a educação profissional das professoras saísse da periferia, como nos anos 1930, essa

¹³⁶ Corria à época pela voz corrente a expressão “marido de professora”, indicando a boa oportunidade de casamento para os homens que não gostavam muito de trabalhar e almejavam viver às expensas das professoras. Por esse ângulo havia medo em muitas famílias de que a mocinha professora viesse a não casar. Por outro lado, também tornava-se símbolo de distinção, visto ser a figura da professora alçada ao reconhecimento social. Era comum as pessoas dizerem que “sou de uma família de professoras”

preocupação já vinha se esboçando desde o final do Império, com a fundação das Escolas Normais.

Uma das tentativas de ampliar a formação da professora foi através da criação do *Pedagogium*, já em 1890. São palavras do então Diretor Geral da recém criada Instrução Pública, Sr Ramiz Galvão: “está, pois, fundado um instituto de verdadeiro ensino profissional, onde podem beber larga e sólida instrução os membros do magistério” (citado por Moacyr, 1941, p. 68-69). Eivado dos princípios da psicologia experimental, o *Pedagogium* abrigou o primeiro laboratório de psicologia pedagógica e um museu pedagógico no Rio de Janeiro (Campos, 2003, p. 133). Assim, já não bastava, a partir da República, a vocação; esta havia de ser aliada ao preparo profissional, como nas palavras de Müller (1999, p.13), “a construtora precisou ser construída”.

É como Nacif (2000, p. 15) assinala: “conhecemos a importância do traje como sinalizador visual de um dado social”¹³⁷. Roupas escuras e fechadas, sem ornamentos, sapatos sóbrios, tudo contribuía para conformar um “jeito de professora” (Louro, 2002, p. 461).



Detalhe da foto 69

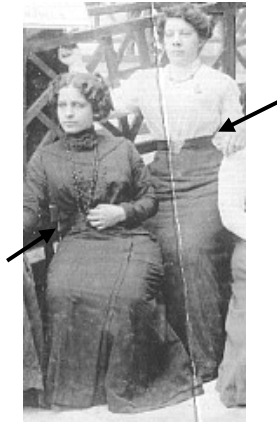
Nos preceitos ditados pela moda da *Belle Époque* (1890 a 1914), o espartilho era uma peça íntima muito comum no vestuário feminino, principalmente numa época que se apreciava a fina cintura de uma dama. Se apurarmos o olhar sobre a foto de 1915, mais precisamente nas cinturas das professoras sentadas, podemos perceber que suas cinturas são bastante reduzidas, o que talvez demonstre que essas

¹³⁷ A importância do vestuário no entendimento da personalidade é tão destacada que Freud, no início do século XX utilizava-se desse ponto em suas teses psicanalíticas sobre a feminilidade e masculinidade (Wilson, 1985).

mulheres também usavam essa peça no seu vestuário do cotidiano.



Foto 71
Espartilho feminino¹³⁸



Detalhes da foto 69

Esse ponto tem a ver com a discussão que Louro (2002) apresenta em seu texto, de que a professora é uma mulher que não deu certo, desviando-se do que era esperado pelo “contrato social” da mulher, ou seja, o casamento completado pela maternidade e os cuidados do lar; “mas, ao mesmo tempo, **ela era uma mulher, quando professora**, que tinha um nível mais elevado do que as outras, que ganhava seu próprio sustento e que, em consequência disso, usufruía algumas prerrogativas masculinas”(Louro, id., p. 466; grifos meus). Mesmo tendo sua sexualidade negada pelos cânones sociais que as estigmatizavam como masculinas, “cerebralinas”, que mantinham seus maridos e assim, nas palavras de Perrot (2005), as professoras carregavam-na inerentemente, pois não há como negá-la, mesmo que as roupas sisudas cubram-na como na tentativa de um disfarce.

Em relação à roupas usadas pelas professoras da foto da década de 1920 algumas diferenças marcantes podem ser observadas. As saias estão fundamentalmente mais curtas e com as cinturas menos marcadas em relação a 1915. As blusas ainda são abotoadas até a gola, com mangas compridas, mas já deixam entrever uma parte do pescoço. O que chama atenção são os trajes da diretora; apesar da saia ser um pouco mais curta, ela ainda mostra um estilo anterior às vestes das “meninas”, destoando do conjunto – e ao mesmo tempo, completando-o -, com um costume de cor escura, quando já é visível na “nova geração” a utilização de cores mais claras, trazendo leveza ao visual.

¹³⁸ Foto disponível em <<http://paulabeh.blogspot.com/2007/03/la-belle-poque.html>>. Acesso 10 jan 2008.



Em ambas as fotos, nota-se que algumas professoras estão de mãos dadas. Na foto de 1915, as professoras sentadas à esquerda do espectador; na foto da década de 1920, a diretora e outras ao seu lado. Não tenho como afirmar que uma daquelas mulheres que estão de mãos dadas na foto de 1915 seja a diretora, mas há essa prerrogativa, inclusive pelo arranjo da composição, de se apontar a figura central da Prudente de Moraes como tal.

À diretora de uma escola era atribuído o controle e a fiscalização de todos – alunos, professores, funcionários -, e das práticas escolares. Segundo Louro (2002, p. 458), quando essas instituições eram dirigidas por mulheres, leigas ou religiosas, elas assumiam o papel de **uma mãe superiora**, que zelava pelo funcionamento de tudo e de todos, geralmente constituindo-se numa espécie de modelo a ser seguido”(grifos meus). Assim como uma mãe zelosa, a diretora põe-se de mãos dadas com suas pupilas, conduzindo-as, zelando por elas, como a figura do pedagogo grego que dessa forma velava por seu amo.

Por sua função social, as professoras tinham de ter uma postura discreta e digna: “as mestras deveriam também se trajar de modo discreto e severo, **manter maneiras recatadas** e silenciar sobre sua vida pessoal” (Louro, 2002, p. 461; grifos meus).



É de se notar a maneira como sentam as professoras em ambas as fotos: joelhos juntos, costas retas, mãos unidas, quando não, os braços cruzados. Sorrisos, raros. Na foto de 1915, nenhum, fato além disso debitado à técnica fotográfica da época, que imobilizava a pessoa para que a chapa fosse executada. Por outro lado, qual não é o motivo da foto da

década de 1920, com uma técnica menos demorada, senão o recato das mestras em não mostrar um largo contentamento? Normas sociais ditadas e cumpridas pelas professoras.

No conjunto, os cortes de cabelo também harmonizam-se com o todo. Na fotografia de 1915 estes estão presos em coque no alto da cabeça, ou repartido no meio, mas ainda são presos, como era a moda. Na foto da década de 1920¹³⁹, os cabelos são curtos, porém penteados e nota-se, bem cuidados. Também são ondulados, como o das professoras que estão em pé, à esquerda do espectador.



Detalhe da foto 70



Foto 72
Penteado da década de
1920

Assim, como já foi dito anteriormente, a “fabricação” de um modelo docente vai além das práticas escolares, situando-se em muitos meandros da profissão, confundindo-se com a pessoa, conformando a personalidade e fazendo história.

¹³⁹O Penteado Castle Bob ao lado do detalhe das professoras - Irene Castle era uma famosa dançarina da década de 1910, quando nenhuma mulher que seguisse moda jamais cortava o cabelo, pelo contrario, até comprava mechas e apliques para deixar os penteados maiores. Mas Irene era uma dançarina e este tipo de cabelo não lhe permitia muita versatilidade. Assim, Irene passou a tesoura e começou a usar o cabelo bem curtinho, fazendo estes ondulados, que nos USA são conhecidos por *Bob*. Disponível em:

<<http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://vistase.files.wordpress.com/2007/12/cabeloondas.jpg&imgrefurl=http://vistase.wordpress.com/2007/12/20/penteados-para-o-fimdoano/&h=381&w=237&sz=11&hl=pt-BR&start=19&tbnid=2yRaNLkVEDcpMM:&tbnh=123&tbnw=77&prev=/images%3Fq%3Dpenteados%2Bda%2Bbelle%2Bepoque%26gbv%3D2%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DG>>. Acesso 20 jan 2008.

INSTITUTO PROFISSIONAL FEMININO ORSINA DA FONSECA



Foto 73

Turma de ginástica - 1929 - Augusto Malta

Fonte E/ CREP

Características da foto

Foto em p&b de 1929 de autoria de Augusto Malta no Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca no bairro da Tijuca, Rio de Janeiro. Na foto uma turma de 35 moças e a professora. Estão arrumadas em 03 fileiras, sendo que na primeira as alunas estão ajoelhadas no chão; na segunda, em pé; e na terceira, provavelmente, em cima de um banco. Elas estão sob um telhado, sendo provavelmente uma pátio coberto. No fundo da foto percebe-se árvores.

As alunas usam uniforme apropriado para a prática da educação física, composto de blusa de mangas e calção bufante. A professora destaca-se entre elas por estar no centro da foto e usar uma blusa de cor escura.

A foto tem enquadramento horizontal, e o *punctum*¹⁴⁰ da foto é a professora no meio das alunas. As meninas fazem pose para foto.

¹⁴⁰ No dizer de Barthes (1980, p.46), *punctum* “é ele que parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar”, ou seja, é aquele elemento da foto que fere a vista, sendo um aglutinador da visão do espectador.



Análise iconológica

A bem da verdade, dentro do incipiente sistema educacional que se erguia na capital, as Escolas Profissionais tinham objetivos diferentes em relação às escolas Secundárias¹⁴¹. Chamadas inicialmente Instituto Profissional Feminino¹⁴², essas escolas tinham como objetivo oferecer uma formação profissional às mulheres, voltada às tarefas e atividades domésticas, qualificando-as para o trabalho “fora de casa”, se necessário fosse.

As Escolas Profissionais diferiam dos Institutos Profissionais, menos pelos objetivos de sua formação do que por sua clientela. Os Institutos Profissionais – masculinos e femininos - foram criados para receber crianças em condição de miséria ou órfãs. Em caráter de internato, nos Institutos Femininos, “além do programa das escolas primárias, o ensino compreendia economia doméstica, estenografia, datilografia e higiene profissional; o ensino de artes incluindo



Foto 74
Escola Técnica Secundária
Rivadavia Correa
Oficina Culinária -
22.04.1936 - Augusto Malta

¹⁴¹ Segundo a Professora Maria Augusta Bittencourt, em entrevista concedida ao E/CREP no dia 8 de agosto de 2006, “após o advento da República, em janeiro de 1893, a instrução primária no Distrito Federal, passou, com seu pessoal e material, para a administração municipal”. Disponível em:

http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/entrevistas/1a_republica.htm#silas_mattos. Acesso em: 14 abr 2007.

¹⁴² Havia também os Institutos Profissionais Masculinos, com os mesmos objetivos de formação profissional para o mundo do trabalho. Como o foco da tese é o feminino, não detalho o ensino masculino, mas antecipo, segundo a Professora Maria Augusta Bittencourt (id., ib.), que o programa do Instituto Masculino “além do curso teórico, oferecia o curso de artes, com desenho, modelagem e escultura, decoração, música e ginástica e o curso profissional, no qual eram ensinados os ofícios de alfaiate, carpinteiro, encadernador, entalhador, ferreiro e serralheiro, latoeiro, marceneiro e empalhador, sapateiro, torneiro e tipógrafo”. Ofícios, narra a professora, não profissões.

desenho, música e ginástica e o ensino profissional, com aulas de costura, bordado, flores e trabalhos domésticos” (Bittencourt, 2006; Câmara, 2003).



Foto 75

Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca
Oficina de costura - Década de 1910 – Augusto Malta

Segundo Bonato (2003), o Instituto Profissional Feminino era uma escola que se destinava à educação das moças pobres, direcionando suas atividades para a preparação de mão-de-obra para o comércio. As profissões de estenógrafa e datilógrafa, por exemplo, eram alternativas à profissão de professora, denotando uma separação entre as camadas que tinham acesso às escolas normais e aquelas, menos favorecidas economicamente, que não tinham condições de ingresso na formação de professores. Criado por decreto em 1897, como Instituto Profissional Feminino foi inaugurado em 28 de outubro de 1898, como colégio interno. Em 1916 é transformado em Escola Profissional Feminina, em regime de externato. Em 1919 o colégio é renomeado como Escola Profissional Paulo de Frontin (Bonato, 2003).

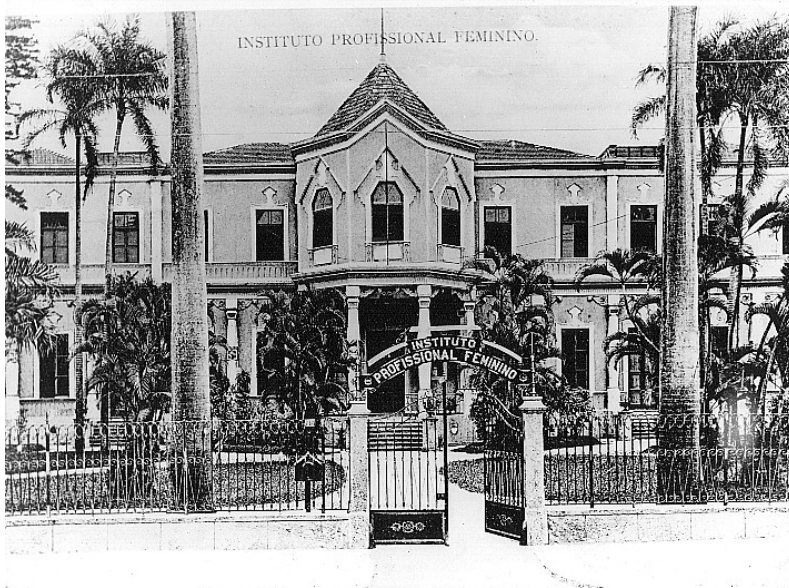


Foto 76
 Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca
 (prédio antigo, demolido) Bairro da Tijuca
 Augusto Malta – 06.12.1929

Perrot (2007, p. 124) denomina essas profissionais de “empregadas de escritório”, ressaltando que são profissões socialmente bem vistas, mesmo que a remuneração seja restrita. A autora cita um exemplo de publicidade de uma escola profissional da época dirigida à pequena e média burguesia sem dinheiro, mas disposta a encaminhar suas jovens ao mercado decente de trabalho:

“O senhor não tem como dar dote para suas filhas? Mande-as para a Escola Pigier”, era o que se podia ler em cartazes publicitários. E a mensagem surtia efeito junto a uma pequena e média burguesias sem dinheiro, em busca de empregos convenientes e limpos para suas filhas, principalmente depois da Primeira Guerra Mundial (Perrot, 2007, p. 124; aspas no original).

O exemplo de Perrot traz a realidade francesa, mas que encontra ecos no Brasil, no Distrito Federal. Entretanto, uma ressalva é cabível: se na França contava-se com um índice elevado de pessoas alfabetizadas na época narrada, a leitura da publicidade surtia efeito. No Brasil, a propaganda, o oferecimento dos cursos em seu produto era também efetivado pelo texto visual, pela fotografia oficial de Malta, sendo um texto de fácil acesso aos analfabetos também.



Foto 77

Escola Profissional Orsina da Fonseca – Exposição de trabalhos manuais
Augusto Malta – 01.12.1929

O que era produzido na escola era fotografado para a divulgação da escola. Os trabalhos manuais tomam a importância de produtos manufaturados, que configuram um ofício, uma profissão, uma alternativa economicamente viável e “conveniente” para as moças pobres. Na foto acima, em exposição os trabalhos confeccionados pelas alunas da Orsina da Fonseca ao fundo, quase como que fazendo parte da exposição, as alunas com seus uniformes de avental, compondo a cena.

Numa ideologia de disciplinamento, tal qual a descreve Foucault (1998), o uniforme é um dos meios de controle; seja na fábrica, nas armas ou na escola, esse “fardamento” tem também a intenção de apagamento das diferenças e estabelecimento de uma ordem coletiva indiscutível. Os uniformes, por outro lado, criam uma estética escolar da igualdade através da qual o coletivo prevalece sobre o individual. Em se tratando de tempos de Primeira República, essa era uma função primordial da escola e seus aparatos, incluindo-se aí as vestes das professoras e dos alunos, formando um corpo docente e um corpo discente. Ambos os corpos concorriam à formação do grande gigante, a nação Brasil.

Lonza (2005, p. 18) completa essa idéia quando aponta que “todos se uniformizam para melhor caracterizar sua categoria ou função dentro de um contexto pré-determinado e diferenciá-la das outras”. As divisas, as cores, os tamanhos e modelos são pontos que vão regularizar, normatizar os uniformes, que serão alçados ao status de símbolos, ou seja, emblemas de pertencimento.



Foto 78
 Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca
alumnas (na foto)
 Década de 1910

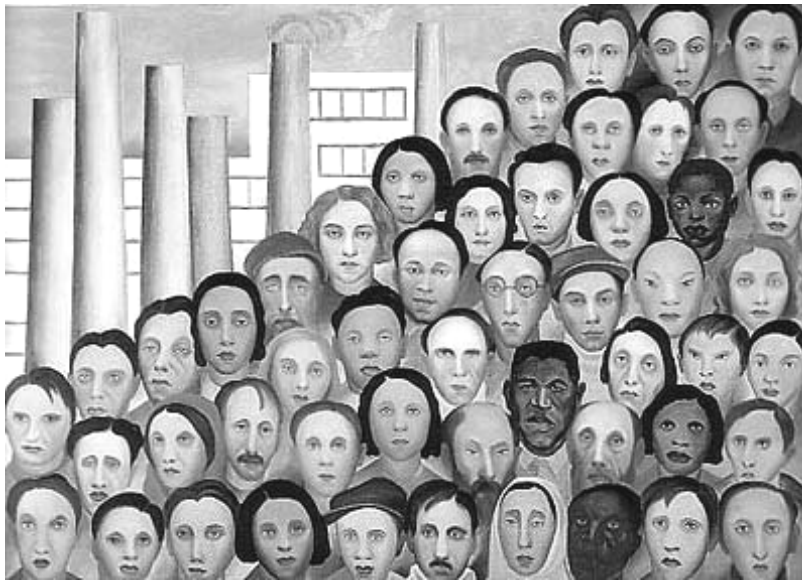


Figura 30 - Os Operários
 1933 - Tarsila do Amaral

Uma escola ou uma fábrica?

Alunas ou operárias? Será indicado o uso do vocábulo ou? São questões que podem ser apresentadas ao se contemplar a foto de 1910 do Instituto Profissional Feminino e compará-la com o quadro de Tarsila da Amaral, *Os Operários*, de 1933. A escola imbuída da ideologia da fábrica, com a produção de *coisas* e o incentivo aos trabalhos manuais.

Foucault (1998) ressalta que desde a época clássica o corpo tem sido visto como alvo de poder, demandando atenção constante como *algo* que se manipula, se modela, se treina e que responde á obediência. Assim, treinar o corpo em sua constituição física, além da destreza manual é ponto central nas escolas profissionais. Adestrar os movimentos era também função da educação física nas escolas, além de um preceito eugênico, como determinava a prescrição à época. Principalmente em se tratando de uma escola feminina, essa prática salutar e recomendável à boa saúde favoreceria a mulher no cumprimento de seu papel de mãe e dona-de-casa.



Detalhe da foto 73

No impulso de modernização do pós Primeira Guerra, as orientações eugênicas que percorriam as nações civilizadas desde final do século XIX prescreviam a prática de exercícios como meta a ser alcançada. Na foto da turma com uniforme de ginástica, as inovações são parte das pernas à mostra, tendência da moda dos anos 1920 que indica que as saias sobem. Essa, de fato, foi a grande evolução da década que muda radicalmente a partir de 1925, quando os trajes femininos encurtaram-se indo até pouco abaixo dos joelhos.

A vestimenta feminina sofre modificações e para que as mulheres pudessem andar de bicicleta ou a cavalo mais confortavelmente, usando um traje mais esportivo, é criada uma espécie de saia-calção bufante¹⁴³, proporcionando uma melhor movimentação.



Figura 31
Sportswear de 1920

¹⁴³ Imagem disponível em:

<http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.agelesspatterns.com/fw252.jpg&imgrefurl=http://www.agelesspatterns.com/1920s.htm&h=293&w=440&sz=38&hl=ptBR&start=39&tbnid=wgTsPxNgjzGzaM:&tbnh=85&tbnw=127&prev=/images%3Fq%3Dsportswear%2Bem%2B1920%26start%3D21%26gbv%3D2%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DN>. Acesso em: 20 mar 2008.

Atestando a modernidade do projeto republicano, a foto oficial, visto ter a autoria de Augusto Malta, é um pouco ousada, pondo em primeiro plano os joelhos das moças que trajam um tipo de *shorts*.

A prática de exercícios físico já havia sido recomendada por Rui Barbosa em Parecer de 1882, sendo posta em ação nas escolas normais da Corte em 1876 (Sousa e Vago, 2003). A idéia foi fortalecida a partir do ideal republicano da formação de uma nova nação, na qual habitariam homens e mulheres donos de um corpo “asséptico, belo, forte, saudável, **disciplinado e civilizado**” (id., ib., p. 279), *dignos* de frequentar e habitar a cidade-capital. Na década de 1920, o estilista Jean Patou cria uma coleção de peças esportivas para a então Estrela do tênis. A esportista passa a usar o estilo *sportswear* criado para ela dentro e fora das quadras, inaugurando uma nova maneira mais confortável de se vestir (Wilson, 1985, p. 216-217). Observe a semelhança dos calçados da tenista¹⁴⁴ e da aluna do IPF Orsina.

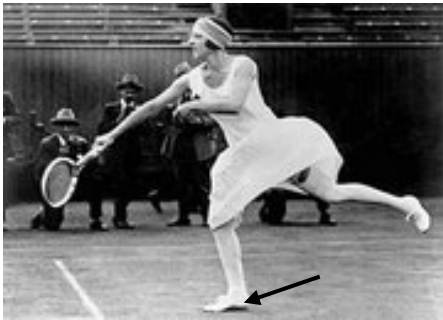


Foto 79
Suzanne Lenglen
Torneio de tênis 1922



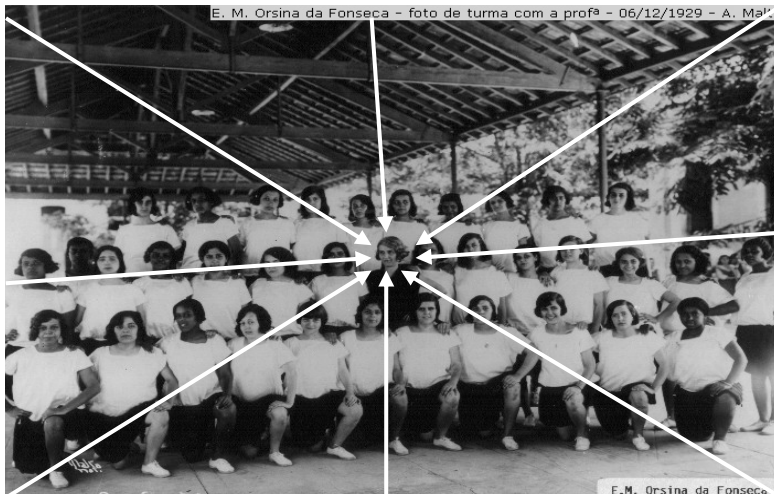
Detalhe da foto 73

¹⁴⁴Imagem disponível em:

<<http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://content.answers.com/main/content/wp/en/thumb/9/91/180pxSuzanneLenglen.jpg&imgrefurl=http://www.answers.com/topic/suzannelenglen&h=129&w=180&sz=14&hl=ptBR&start=6&tbnid=TFKhVLI7RAIQvM:&tbnh=72&tbnw=101&prev=/images%3Fq%3Dsuzanne%2Blanglen%26gbv%3D2%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DG>>. Acesso em: 20 mar 2008.

A utilização de vestuário próprio à prática de exercícios físicos aparece no uniforme usado pelas alunas do Instituto Orsina: calças curtas e bufantes, blusas com mangas largas, sapato de tênis nos pés. À semelhança da sugestão ao lado, estava lançado o ideal de uma nova mulher, mais preparada para as tarefas que deveria desempenhar, com robustez e saúde.

Emblemático é o fato de que a professora da turma apesar dos avanços dos tempos modernos, continuar no centro da foto, com roupa escura, destacada no meio das alunas. O ponto de fuga O ponto de fuga é a professora, figura central para onde convergem as linhas da composição da foto, atestando, mais uma vez, a importância do seu papel de exemplo a ser seguido.



7 Considerações Finais

Sempre que se realiza um trabalho como uma tese é necessário que ao final os caminhos trilhados sejam revistos, alguns pontos sejam ressaltados, considerações finais sejam feitas. Ao escolher o tema do trabalho, imagens fotográficas de professoras de 1890 a 1930, tinha em mente que investigaria um período representativo da história da educação brasileira. Tomando como base as fotografias como textos a serem lidos, empreendi uma viagem com vários matizes: metodológico, cultural, sociológico, político, ancorados no rigor necessário do trabalho acadêmico.

Nesse percurso percebi que a semiótica lingüística, aplicada aos textos visuais tal e qual, e a semiologia da imagem, como uma variante da semiologia lingüística, foram quebrados com Barthes e Umberto Eco, inicialmente, acompanhados por outros autores que burilam as idéias iniciais e agregam outros pontos de vista à discussão. Coloquei-os em meu caminho metodológico.

Parti do princípio que a fotografia é um ato de comunicação expresso por uma técnica. Assim sendo, é o valor do objeto, convencionado socialmente, que vai organizar esse ato comunicativo e a expressão da idéia contida na imagem. No caso de uma fotografia em seus primórdios, esta era muito valiosa, um sinal de distinção social, tanto para aquele que a ofertava como lembrança, quanto para aquele que a recebia, com a *carte de visite*, por exemplo, em meados do século XIX. E mesmo quando a fotografia se populariza, ainda assim sua aura de objeto simbólico permanece, não estando mais nem tanto preso ao valor material, visto o seu barateamento, mas como suporte de representação.

Hoje a questão que se põe, com a profusão de fotos digitais é “o que guardar para a posteridade?”. Alguns, mais radicais, poderão questionar se haverá posteridade, tendo em vista a fluidez e a fixação no tempo presente. Para que, hoje se fotografa? Para quem? Com a modificação da técnica também as perguntas tomam outros rumos que exigem de nós reflexões; outras estruturas são criadas a partir de novos enfoques.

Nesse sentido, as representações são articuladas, ou seja, são produzidas a partir da amálgama na qual se misturam práticas políticas, individuais e sociais, discursivas, enfim. Não agem e não se produzem sós; estão integradas e, quando há algum movimento, este sempre reconfigura as outras partes da estrutura. No caso das fotos analisadas, com a instauração de novos valores sociais republicanos, a escola e, conseqüentemente o trabalho das professoras sofre

alterações e, para suprir a demanda político-social novas representações modelares se estabeleceram.

Procurei nas fotos uma “estrutura” tal qual Fernand Braudel e os referenciais da *Escola dos Annales* sugerem: uma arquitetura, uma trama de cortes e permanências na profissão de professoras. Ao estudar as fotos, o tempo ali representado revela uma conjuntura mais ampla, com rupturas e continuidades. A História se faz juntando-se as peças: peças miúdas – o dia a dia, os acontecimentos cotidianos, os saberes e os fazeres; peças médias – a conjuntura do tempo social, das instituições, dos costumes, dos grupos sociais mais amplos; e peças grandes - a estrutura das sociedades.

Nessa trama, cruzam-se e alimentam-se permanentemente um eixo longo, o diacrônico, e um pontual, do aqui, do agora, o eixo sincrônico. As estruturas são mapas pelos quais nos aproximamos do objeto de estudo. Essa foi uma das razões pelas quais utilizei fotografias de outros períodos em contraposição com as do período delimitado pela tese, no intuito de entender essas cadeias de textos visuais, com aspectos continuativos e quebras singulares.

As rupturas são necessárias para determinados avanços; contudo, nem sempre quem quebra o padrão tem consciência disso. Quando as meninas aparecem com o joelho de fora como na foto da ginástica, por exemplo, há uma quebra na convenção social que regrava o *ser mulher*. Ao mesmo tempo em que se afirma *moderna*, a mulher obedece, com essa ruptura, à lógica social da época que dela solicitava mais ação, mais presença no cenário sócio-econômico da época. Acaba por assumir novos papéis, muitos dos quais sorrateiramente a ela destinados.

Isso posto, é lícito afirmar que a fotografia populariza posturas, condutas, modelos para serem parâmetros sociais e profissionais, no caso das professoras, principalmente em se tratando de fotos oficiais, com as fotos de Augusto Malta. Por que o momento foi fotografado? Qual a importância dada ao momento e por quem? Isso talvez explique a presença constante de “pessoas importantes”, autoridades nas fotos das escolas e solenidades.

Ainda hoje, assuntos de escola são utilizados como propaganda, a favor ou contra. A escola continua sendo uma arena política, um palco de visibilidades, ampliado pelo poder da comunicação de massa, principalmente a televisão. As inaugurações de escolas ainda são registradas oficialmente e veiculadas amplamente; essas festas contam com a presença de autoridades, da comunidade e dos que vão registrá-las oficialmente ou apenas para uma lembrança particular do momento.

Será que Malta pensou em um destinatário-modelo para suas fotos? Será que Pereira Passos, criador do cargo de

fotógrafo oficial da Prefeitura do Rio de Janeiro pensou em um destinatário-modelo para suas obras? Quem dá o sentido das fotos é o espectador. Se o receptor não tiver competência visual e, sobretudo, repertório, ele faz a ancoragem do que vê em suas próprias referências anteriores. As fotografias de Malta compunham um diário de campo oficial das obras da Prefeitura. Ninguém faz um diário para ser somente guardado, mas tem a expectativa de que foi realizado para ser lido por outrem no futuro. No caso do Rio de Janeiro, para ser lido também no momento presente de sua confecção.

Em que se pesem críticas sobre o fato de que as orientações escolanovistas foram postas em práticas nas escolas da elite, não há como negar o fato da modernidade do projeto republicano, principalmente a partir dos anos 1920, no empreendimento de uma nova escola para o povo. A preocupação era legítima, mesmo que necessária por uma questão política. Se hoje o município do Rio de Janeiro tem uma rede oficial de 1030 escolas, esse processo foi iniciado ainda no final do Império, anunciando, então, a urgência de escolarização da nação. A observação não é ingênua, como poderiam pensar alguns. Merece uma consideração mais rigorosa para que a crítica não caia no vazio de que *tudo de perdeu*, ou ao contrário, de que tudo se aproveitou. Houve muitas práticas que permanecem e ainda dão respostas satisfatórias a algumas das questões que atualmente se põem.

Como um exemplo, a adequação do material didático e do mobiliário escolar, preocupações trazidas na década de 1910, até hoje permanecem bastante atuais. Um outro exemplo da atualidade do projeto é a idéia de que a criança tem uma especificidade própria da idade, aspecto já assinalado nas décadas de 1910, 1920. Fortalecendo essa premissa, as novas tecnologias que se instalaram no final do século XIX – a locomotiva a vapor, o maquinário industrial, a fotografia, o telégrafo, a luz elétrica, o telefone etc -, contribuíram para que a leitura se fizesse muito necessária para o cidadão transitar nesse espaço. Os avanços tecnológicos solicitavam uma nova escolarização que acompanhasse as mudanças sociais.

Esse fato somado a uma nova percepção do *ser criança* que tem uma especificidade no aprender, impõe novos métodos pedagógicos, que se buscam na Biologia, na Psicologia, na Sociologia, na Medicina apoios que justificassem e legitimassem as práticas escolares republicanas.

Aliás, o século XIX e início do século XX são também momentos fortes do industrialismo, da técnica, dos aparatos científicos. Registrar as obras por meio da fotografia, tecnologia de ponta nesse século, é também uma deferência e referência ao *ser moderno*. E a cidade do Rio de Janeiro, por tradição especular, não fica fora dessa

vanguarda, registrando os aspectos considerados fundamentais pelos republicanos para a entrada e permanência no rol das nações *civilizadas*.

Esse aspecto foi crucial para referendar, mesmo que empiricamente a princípio, a força das fotografias de Malta na construção de um novo olhar sobre a cidade e, conseqüentemente, um novo habitante desse espaço, o tipo “cidadão civilizado”, sem alijar um vocábulo do outro, passando quase a ser um pleonasma na malha simbólica da Primeira República. O documento fotográfico é visão de mundo para/ do receptor, para o emissor – o fotógrafo -, e para quem está sendo fotografado.

Por outro lado, após a abolição da escravatura no Brasil, havia de se restaurar o trabalho, antes executado pelos escravos, em atividades decentes e condizentes aos pobres. O que antes era visto como uma coisa sem valor, a partir do final do século XIX tinha de ser entendido como uma boa atividade que iria abrir o horizonte para a entrada dos pobres na civilização. A escola foi parte dessa estratégia de convencimento à população, como uma parte importante do ideário republicano. Daí as Escolas Profissionais que se dirigiam às camadas populares.

Observar e trabalhar. Educação do olhar. Isso explica a sala de exposições com trabalhos manuais e a sala de desenho com as autoridades observando as normalistas desenharem. Juntamente com esse ponto, a escola torna-se uma instituição de enquadramento social da população liberta e pobre, visto que esta deveria aprender os cânones da civilidade agora com o status de “homens livres”.

É entre 1890 e 1930 que se inicia o hábito do registro escolar, inventariando as diferenças para classificar a sociedade. A obsessão taxonômica persegue os intelectuais da Primeira República sob a forma de princípios eugênicos de limpeza, higiene, saúde, traduzido em práticas políticas e escolares.

Para dar a ver o impacto das transformações almejadas pelos republicanos, inicia-se a construção de novos prédios, de caráter monumental, para abrigar escolas, novos templos da religião educativa. Erigido em lugares considerados adequados, dentro das mais modernas normas higiênicas à época, as construções escolares inscreveram na cartografia da cidade do Rio de Janeiro pontos de referência mesmo paisagísticos, sendo alvo de registros até em cartões postais da cidade. Essa tendência ampliou-se pelo Brasil, fortalecendo as aspirações republicanas.

A mostra e a divulgação das salas de aula tornam-se uma excelente propaganda pedagógica, de grande alcance. O uso de material didático-pedagógico era um marco da modernização e renovação do ensino brasileiro. A persuasão pela estética toma o lugar da palmatória. Se antes aprendia-se

a lição pelas mãos, nos novos métodos didático-pedagógicos que se punham em prática era necessária uma mobilização mais voluntária e volitiva, conseguida pelo gosto de estar na escola, participando por inteiro, não só com as mãos espalmadas para o *bolo*.

No caso das fotografias de turmas e de professoras, essas eram um bem simbólico da República, pois era uma propaganda do que a escola podia fazer pelo povo, pela capital, pelo país. A fotografia mostrava e formalizava a ordem, a hierarquia, atributos de um povo rumo à civilização ao progresso. As escolas eram o teatro; as professoras, as principais atrizes da peça republicana. A escola primária foi “reinventada”.

Há uma foto em que se faz questão de mostrar a classe com os alunos nas carteiras totalmente em ordem e parecendo ser da mesma idade. Nesse sentido, fotos dentro da escola são divulgadoras de novos modelos de professoras; elas elaboram uma concepção coesa e articulam essa concepção como modelo a ser seguido. Singularidades e identidades compartilhadas.

A professora altiva, “sacerdotisa da eugenia”, “vestal da pátria”, foi reiteradamente fotografada por Malta na urgência da formalização e propagação de uma nova imagem profissional, apagando os vestígios do mestre-escola mal formado, mal vestido, mal remunerado. Pela visão oficial, através da lente do fotógrafo oficial, é criada paulatinamente uma imagem oficial da professora da escola pública, imagem sobretudo política, como estabelece a intelectualidade brasileira na construção de uma nova nação iluminada pela civilização e pela luz elétrica – modernidades republicanas...

Sob a égide do Positivismo, predominante na época, só se afirma a existência de algo que seja observável. A fotografia faz ver o indivíduo e este, portanto, passa, de farto, a existir como *indivíduo*, posto que é possível comprovar sua existência empiricamente pela fotografia. No caso das fotos de professoras, se se consegue provar a ordem, a organização, a modernidade das práticas escolares então isso existe, é realidade e o que se afasta desse modelo empírico da *verdade* é ilusão, miragem.

Os significados cultural, social e político se completam e se dão com as formas de divulgação dos ideais republicanos de *ordem e progresso*. Dessa forma, as fotos são também instrumento de divulgação da nova mentalidade que se quer instaurar. Posto que quem vai direcionar o processo de aprendizagem é a professora, que se destaque a importância que toma essa figura no processo de construção da criança, principalmente na República que também precisa da construção de uma nação brasileira: o Brasil é um gigante em desenvolvimento que precisa ser educado e civilizado.

Por isso, a professora também tinha de civilizar-se. Olhando as fotos ela também se reconheceria como tal e tomaria consciência de sua importância no projeto civilizatório nacional, exercendo com responsabilidade e maestria seu papel, na verdade, nela era depositado. Pagava, porém, um preço alto, o de não ser muito escolhida para casar, temerosos os homens de que fossem vistos como “mantidos pela esposa”. Profissão feminina digna, mas mulher solitária.

Quando pensada aos olhos de hoje, a mulher-professora não é mais vista como a *solteirona*. Ela tem marido, filhos, família além de seu trabalho. Porém, em se tratando do status da profissão, perdeu muito. Entretanto, em alguns casos, como o Curso Normal em algumas regiões de camadas menos favorecidas do Rio de Janeiro, a população ainda procura o Normal como preparação para o trabalho, como uma opção para um futuro emprego. Mas esse não é um movimento apenas ligado ao Magistério, senão ao ensino profissional de maneira geral. A aura de dignidade e orgulho desapareceu.

No rol das situações que cercam a formação dessa mulher professora, outra questão se interpõe: quem educa a educadora? Uma pergunta antiga, ao mesmo tempo atualíssima. Esse professor que prepara as normalistas, e a maioria é feminina, ainda é, a meu ver, um construtor de subjetividades, um *fazedor* da profissão docente. Sinto este exemplo, nem sempre positivo, mas indiscutivelmente, marco simbólico.

O que hoje poderíamos contrapor aos exemplos que parecem exitosos é o fato de que a (o) professora (or) não é mais o *donos* do saber; com a divulgação e o acesso à informação como temos atualmente, penso não caber-lhe mais centralizar em si todo o processo de ensino. Vejo-a muito com a tarefa de ensinar sim, mas também um *orientador* da aprendizagem de conhecimentos que não mais estão retidas em seu poder, enciclopédico. Há que ter senso crítico também, haja visto o torvelinho de informações – falsas e seguras – dentro do qual a sociedade se encontra.

Fechando este trabalho, imagens me vêm: prédios, reformas, remodelação urbana, regeneração, bota-abaixo, estética, professoras, imagem... São fatos e olhares que compuseram a trajetória da profissão de professora e sua inscrição na partitura da vida de todas aquelas que estão ali retratadas, de todas que exercemos o ofício e que, certamente, trazemos um pouco, ou quem sabe, muito, dessas “construtoras da nação”.

Referências Bibliográficas

ABDALA, Rachel Duarte. **A fotografia além da ilustração**. Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927-1930). São Paulo, 2003. 204 f. Dissertação (Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Disponível em <<http://www.usp.br/niephe/publicacoes/index.asp>>. Acesso em 10 fev 2008.

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Formando o professor primário: a Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_055.html. Acesso em: 15 dez 2007.

AGUAYO, A. M. **Didática da Escola Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil (séculos XIX-XX). In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. 1998. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras. p. 108-181.

_____. **Ler as Letras: por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.

AMAR, Pierre-Jean. **História da Fotografia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

ARAÚJO, José Carlos Souza e GATTI JÚNIOR, Décio (orgs). **Novos temas em História da Educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC SA, 1981.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

AZEVEDO, André Nunes de. **Da Monarquia à República: um estudo dos conceitos de civilização e progresso na cidade do Rio de Janeiro entre 1868 e 1906**. 2003. 327 f. Tese. (Doutorado) - Departamento de História, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003.

AZEVEDO, Fernando. **Novos Caminhos e novos fins**. A nova política de educação no Brasil. SP: Melhoramentos, s/d.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. **Arquitetura Escolar e Educação**: um modelo conceitual de abordagem interacionista. Rio de Janeiro, 2002. 280 f. Tese. (Engenharia de Produção). Universidade Federal do Rio de Janeiro, COPPE. Disponível em:
<<http://nova.fau.ufrj.br/index.asp?n1=2&n2=professores&n3=8>>. Acesso em: 30 abr 2007.

AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernization, public policies and gender system in Brazil: women education and professionalization between the 1920 and 1940 decades. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 27, 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Feb 2008. doi: 10.1590/S0104-83332006000200009

BARBOSA, Ana Mae T. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação lochpe, 1991.

BARBOSA, Carlos Alberto Sampaio. **A fotografia a serviço de Clio**. Uma interpretação da história visual da Revolução Mexicana (1900-1940). São Paulo: UNESP, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Armando Martins de. A escola nas práticas discursivas ao olhar: sociabilidade e educação na cidade do Rio de Janeiro ao início do século XX. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José (orgs.). **Educação no Brasil**: História, Cultura e Política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 287-309.

_____. Os álbuns fotográficos com motivos escolares: veredas ao olhar. In: GATTI JÚNIOR, Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História de Educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo: Cultrix, Editora da USP, 1971.

_____. **A Câmara Clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1998.

_____. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BELLOUR, Raymond. **Entre imagens**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

BENCHIMOL, Jaime Larry. **Pereira Passos: um Haussmann Tropical**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esporte, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1990.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **História da Educação, Arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGER, John. **Modos de ver**. São Paulo: Rocco, 1999.

BERGER, Peter L. e LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BITTENCOURT, Maria Augusta. **Entrevista concedida ao E/CREP em 08 de agosto de 2006**. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/entrevistas/1a_republica.htm#silas_matto_s. Acesso em: 14 abr 2007.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. **A Escola Profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica**. 2003. 191 f. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2003. Disponível em: www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/nmcb.pdf. Acesso em: 20 fev 2005.

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

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de e KULHMANN JR, Moysés (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-97.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Editorial Presença LDA, 1976.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**. A revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

CALADO, Isabel. **A utilização educativa das imagens**. Porto: Porto Editora LDA, 1994.

CAMARA, Sônia e BARROS, Raphael. Por um projeto escolar modelar: a constituição dos grupos escolares no Distrito Federal em finais do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org). **Grupos Escolares**. Cultura

escolar primária e escolarização da infância no Brasil. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 277-298.

_____. As Reformas da Instrução Pública e a educação profissional feminina do Distrito Federal durante os anos 20. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José (orgs.). **Educação no Brasil: História, Cultura e Política**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 399-417.

CAMARGO, Marilena A. Jorge Guedes de. **Coisas velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958)**. São Paulo: UNESP, 2000.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Christina S. de Souza e SILVA, Vera Lucia Gaspar da (orgs). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. História da Psicologia e História da Educação – conexões. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e e VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 129-158.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A Reforma do Ensino Profissional, de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Disponível em:
< <http://www.cefet-rj.br/memoria/artigo5.html>>. Acesso em: 12 fev 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**. O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-252.

_____. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHAMON, Magda. **Trajetória de Feminização do Magistério**. Ambigüidades e Conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, FCH-FUMEC, 2005.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

ClAVATTA, Maria. Memória e Projeto: Fotografia. In: **Caderno de Textos**. Conferência Estadual de Educação Pública do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, [s.d.], p.31-33

_____. **O mundo do trabalho em imagens**. A fotografia como fonte histórica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

CORREIA, Ana Paula Pupo. CHÂTELET, A.-M. La naissance de l'architecture scolaire. Lês écoles élémentaires parisiennes de 1870-1914. Paris: Honoré Champion, 1999. In: **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 311-315. 2002. Editora UFPR. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/view/243>>. Acesso em: 30 abr 2007.

CORTEZ, Maria Cecília e SOUZA, Christiano de. **Escola e Memória**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 2000.

COSTA, Ângela M. da e SCHWARCZ, Lilia M. **Virando Séculos**. No tempo das certezas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

CRANE, Diana. **A Moda e seu papel social**: classe, gênero e identidade das roupas. São Paulo: SENAC São Paulo, 2006.

CUNHA, Lídia N. O documento fotográfico: um caminho a mais para o conhecimento da presença negra na escola pública brasileira. In: **Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século**. Caxambu, MG: ANPEd, 22ª reunião anual, 1999.

DANTAS, Eugênia. Educação-fotografia: impressões e sentidos. In: **Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século XXI**. Caxambu, MG: ANPEd, 22ª reunião anual, 1999.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura**. Política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: UNESP, 2006.

DE CERTAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DRAAISMA, Douwe. **Metáforas da Memória**: uma história das idéias sobre a mente. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

DRAGO, Niuxa Dias e PARAIZO, Rodrigo Cury. Ideologia e Arquitetura nas escolas. Disponível em: <<http://www.fau.ufrj.br/prourbcidades/tfg/cmc2000/estetica.html>>. Acesso em: 20 jan 2007.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. São Paulo: Papirus, 2001.

ECO, Umberto. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Lector in Fabula**. A cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 1979.

EUGENI, Ruggero. **Analisi semiótica dell'immagine**. Pittura, illustrazione, fotografia. Milano: Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica, 2004.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Volume 1: Uma História dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GATTI JÚNIOR, Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs). **História de Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

FABRIS, Annateresa. **Fotografia: usos e funções do século XIX**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

_____. A imagem técnica: do fotográfico ao virtual. In: FABRIS, Annateresa e KERN, Maria Lúcia Bastos (orgs). **Imagem e Conhecimento**. São Paulo: EDUSP, 2006.

_____ e KERN, Maria Lúcia Bastos (orgs). **Imagem e Conhecimento**. São Paulo: EDUSP, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Educação do povo e autoritarismo das elites: instrução pública e cultura política no século XIX. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José (orgs.). **Educação no Brasil: História, Cultura e Política**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 171-182.

_____. **Dos pardieiros aos palácios**. Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____. **Educação, Modernidade e Civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 75-87.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [s.d.].

FISCHAMN, Gustavo E. Apresentação. In: CAMPOS, Maria Christina S. de Souza e SILVA, Vera Lucia Gaspar da (orgs). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 03-09.

FLEIUSS, Max. **História da Cidade do Rio de Janeiro (Districto Federal)**. Resumo Didactico. São Paulo- Cayeiras – Rio: Comp. Melhoramentos de São Paulo, [s.d.].

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. Ensaio para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANCASTEL, Pierre. **Pintura e sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FREITAS, Marcos Cezar de e KULHMANN JR, Moisés (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Da idéia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, Marcos Cezar de e KULHMANN JR, Moisés (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 345-372.

FREUND, Gisèle. **La fotografia como documento social**. Barcelona: Gustavo Gili SA, 1976.

GATTI JR, Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONDRA, José (org). **Dos arquivos à escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

_____ e UEKANE, Marina Natsume. Em nome de uma formação científica: um estudo sobre a Escola Normal da Corte. **Revista do Centro de Educação**, vol 30, n.02, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a4.htm>. Acesso em: 20 jan 2008.

Haidar, M. de Lourdes Mariotto e Tanuri, Leonor M. A Educação Básica no Brasil. Dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENESES, João G. de Carvalho *et al.* **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 59-101.

Heller, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

Hilsdorf, Maria Lucia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Hobsbawm, Eric e Ranger, Terence (orgs). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Jobim e Souza, Solange (org.). **Mosaico**. Imagens do conhecimento. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

Joly, Martine. **Introdução à análise da imagem**. São Paulo: Papirus, 2001.

Kessel, Carlos. **A vitrine e o espelho**. O Rio de Janeiro de Carlos Sampaio. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria das Culturas, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2001.

_____. Vanguarda efêmera: arquitetura neocolonial na Semana de Arte Moderna de 1922 CPDOC/ FGV **Estudos Históricos, Arte e História**, n. 30, 2002/2. Disponível em:

<<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/334.pdf>>. Acesso em: 30 abr 2007.

Kok, Glória. **O Rio de Janeiro na época da Av. Central**. São Paulo: Bei Comunicação, 2005. Disponível em:

<<http://www.aprendario.com.br/index.asp>>. Acesso em 20 jan 2008.

Kossoy, Boris. **Hercules Florence, 1833: a Descoberta Isolada da Fotografia no Brasil**. São Paulo: Duas Cidades, 1980.

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

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

_____. **Os tempos da fotografia**. O Efêmero e o Perpétuo. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

Kuhlmann Jr, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe14/02-artigo1.pdf>>. Acesso em: 20 out 2007.

_____. **As grandes festas didáticas:** a educação brasileira e as Exposições Internacionais (1862-1922). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

_____. A circulação das idéias sobre educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de e KULHMANN JR, Moysés. **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

_____. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LE GOFF, Jacques. Documento/ Monumento. In: Memória-História. Imprensa Nacional. **Enciclopédia Einaudi**, v.1, 1984.

LEITE, Fernando da França. **Rio de Janeiro:** uma viagem no tempo. Rio de Janeiro: OR – 009, 2000.

LEITE, Miriam L Moreira. **Retratos de família:** leitura da fotografia histórica. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

_____. Imagem e Educação. In: **Anais do Seminário Pedagogia da imagem, imagem na Pedagogia.** Rio de Janeiro: UFF, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1996.

_____. (org com a colaboração de Maria Lúcia de Barros Mott). **A condição feminina no Rio de Janeiro, século XIX:** antologia de textos de viajantes estrangeiros. São Paulo: Hucitec; Editora da Universidade de São Paulo; [Brasília]: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero:** a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). **Fontes, História e historiografia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados *et al.* , 2004.

_____, SAVIANI, Dermeval e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LONZA, Furio. **História do uniforme escolar no Brasil.** [s.l.]: Furio Lonza, 2005.

LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M. F.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, Sonia de Castro. Imagens da Educação Renovada no Distrito Federal: o periódico *Arquivos do Instituto de Educação* como suporte de memória. **ANPEd.** 27ª Reunião. GT História da Educação/ n. 02. p. 01-20.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt02/t0212.pdf>>. Acesso em: 07 abr 2007.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 443-481.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli A. **Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: E. P. U., 1986.

MACHADO, Maria Cristina Gomes e SILVA, Josie Agatha Parrilha da. **Imagens escolares da reforma educacional de Carneiro Leão no Rio de Janeiro (1922-1926)**. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem14pdf/sm14ss06_06.pdf>. Acesso em 09 mar 2008.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José (orgs.). **Educação no Brasil**: História, Cultura e Política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2000.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

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

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MAUAD, A. M. **Sob o signo da imagem**. 1990. 500 f. Tese (Doutorado) - Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

_____. Fotografia e História, possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda. (orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social**. São Paulo: Cortez, 2004.

MENDONÇA, Sandra Cabral. 1997. **Carneiro Leão**: sonhos e frustrações na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1922-1926). 1997.

77 f. Dissertação. (Mestrado) - Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1997.

MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, Memória, História.** Possibilidades, leituras. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

MIGNOT, Ana C. e CUNHA, Maria Teresa S. (orgs.). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck e CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (orgs.). **A educação escolar em perspectiva histórica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e a República.** 1º volume. Reformas Benjamin Constant (1890-1892). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional: Ministério da Educação e Saúde: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1941.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão:** dimensões da modernidade brasileira: A Escola Nova. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Educação da infância brasileira: 1875- 1983.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MOUSSATCHE, Helena; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Arquitetura escolar: imagens e representações. In: **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 81, n.198, p. 299-315, maio/ ago. 2000. p. 299-315.

MÜLLER, Lúcia. **As construtoras da Nação.** Professoras Primárias na Primeira República. Niterói, RJ: Intertexto, 1999.

NACIF, Maria Cristina Volpi. **Estilo Urbano.** Um estudo das formas vestimentares das camadas médias urbanas, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX. 430 f. Tese. (História Social). UFF, Niterói, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEIVA JR, Eduardo. **A imagem.** São Paulo: Ática, 2002.

NEVES, Margarida Souza. **Notas de Aula.** Departamento de História. PUC-Rio, maio, 2006.

NOVA CULTURAL (org.). **Dicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: Nova Cultural, 1992.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, 4, 1991. p. 109-137. Porto Alegre: Pannonica.

_____. **Evidentemente**. Histórias da Educação. Lisboa: ASA, 2005.

OLIVEIRA, Lili Rose Cruz e AGUIAR, Nelson. **Tijuca de rua em rua**. Da Praça da Bandeira ao Alto da Boa Vista. Rio de Janeiro: Rio, 2004.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. As festas que a República manda guardar. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 4, 1989, p. 172-189.

OSTROWER, Fayga. **A grandeza humana**. Cinco séculos, cinco gênios da arte. Gênios da arte. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

PAIVA, Eduardo F. **História & Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PANOFISKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

PAULILO, André Luiz. Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 46, pp. 93-122 – 2003.

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n46/a05v2346.pdf>>. Acesso em: 02 jan 2008.

_____. **Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920: tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular**. 228 f. Dissertação. (Faculdade de Educação). USP, São Paulo, 2001. Disponível em:

<http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/Dissertacao_Paulilo_A.pdf>

Acesso 20 jan. 2008.

_____. **A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935**. 430 f.: fig. Tese. (Faculdade de Educação). USP, São Paulo, 2007.

Disponível em:

<http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/Tese_Paulilo.pdf>. Acesso 20 jan. 2008.

PEIXOTO, ANA Maria Casasanta e PASSOS, Mauro (orgs). **A escola e seus atores** – educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PERROT, Michelle. **As Mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

_____. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Os excluídos da história:** operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PESAVENTO, Sandra J. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESQUISA histórica. **Pesquisa Educacional,** Departamento de Educação PUC- RJ, [mimeo].

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo. **Estud. Av. ,** São Paulo, v. 8, n. 22, 1994. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Feb 2008. doi: 10.1590/S0103-40141994000300016.

PORCEL, Najar Roberto. **República e Educação:** as imagens arquitetônicas e jornalísticas do Grupo Escolar Barão de Monte Santo (Mococa-SP). 2007. 1584 Kb (1622136 bytes).117 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007. Disponível em:
<<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000408204>>. Acesso 30 out 2007.

PORTO ALEGRE, M. Sylvia. Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. In: FELDAMN-BIANCO, Bela. e MOREIRA LEITE, Miriam L. (orgs.). **Desafios da Imagem.** Fotografia, Iconografia e vídeo nas Ciências Sociais. Campinas, SP: Papirus, 2001.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Guia das Escolas Tombadas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Centro de Referência da Educação Pública (E/ CREP), [s.d.].

PRIORE, Mar Del (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2002.

RAINHO, Maria do Carmo Teixeira. **Representações da roupa e da moda no Rio de Janeiro do século XIX.** 223 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de História, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REBELO, Marques e BULHÕES, Antonio. **O Rio de Janeiro do Bota-Abaixo.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1997.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira.** A organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RIO DE JANEIRO. Centro de Referência da Educação Pública do Rio de Janeiro. Disponível em:
< <http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep> > Acesso em: 30 abr 2007.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da modernidade republicana**. Cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

RODRIGUES, Rosane Nunes e ABDALA, Rachel Duarte. A Representação Fotográfica do Ensino Profissional Feminino na Reforma Fernando de Azevedo. Disponível em:
<<http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia/numeros/05/artigos/Revista%20de%20Pedagogia%20%20numero%2005%20artigo%2004.pdf>>. Acesso em: 10 jan 2008.

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

_____. Questões Heurísticas em torno do uso das imagens nas Ciências Sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela e MOREIRA LEITE, Miriam L. (orgs.). **Desafios da Imagem**. Fotografia, Iconografia e vídeo nas Ciências Sociais. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SANTOS, Afonso Carlos Marques dos. Prefácio. In: KESSEL, Carlos. **A vitrine e o espelho**. O Rio de Janeiro de Carlos Sampaio. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria das Culturas, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2001.

SAVIANI, Dermeval *et. al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **A imagem precária**: sobre o dispositivo fotográfico. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e Lições de Coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 132-149.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SEGALA, Lygia. O popular brasileiro e a fotografia no século XIX. In: **Anais do Seminário Pedagogia da imagem, imagem na Pedagogia**. Rio de Janeiro: UFF, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1996.

SEMINÁRIO “Pedagogia da Imagem, imagem na Pedagogia” (1995. Niterói, RJ). **Anais do Seminário “Pedagogia da Imagem, imagem na Pedagogia”**, Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1996. 260 p.

SOIHET, Rachel. **Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

_____. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

SORLIN, Pierre. Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da história. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: FGV, v. 7, n. 13, 1994, p. 81 - 95.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de e VAGO, Tarcísio Mauro. Última década dos oitocentos, primeira década da *Gymnastica* na formação do professorado mineiro. In: VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. (orgs). **História e historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.p. 253- 284.

SOUZA, Fernando Gralha de. Augusto Malta e o olhar oficial – fotografia, cotidiano e memória no Rio de Janeiro – 1903-1936. In: **História, Imagem e Narrativa**, n. 2, ano 1, abril/ 2006. Disponível em: <http://www.historiaimagem.com.br/edicao2abril2006/maltafotografia.pdf>. Acesso em: 20 set 2007.

SOUZA, Gilda de Mello e. **O espírito das roupas**. A moda no século dezenove. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

SOUZA, Maria Cecília C. Christiano de. Professores e Professoras: retratos fetos de memória (Brasil, final do século XIX e início do século XX). In: GONDRA, José (org). **Dos arquivos à escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001. p. 73-95.

_____. **Escola e memória**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. 1998. Espaços da Educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. 1998. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras. p. 19-62.

_____ ; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

_____ e _____. **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 52, novembro/ 2000. p. 104-121. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622000003000008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 abr 2007.

SOUZA, Rosangela Ferreira. A celebração da infância: os concursos de robustez e a construção de uma infância higienizada em São Paulo (1920-1930). Disponível em : <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo04/Rosangela%20Ferreira%20de%20Souza%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 20 out 2007.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TANURI, Maria Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio-ago, 2000, p. 61-88. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf. Acesso em: 20 mar 2007.

TURAZZI, Maria Inez. Documentação fotográfica das obras de engenharia do século XIX. In: **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 3, 1996. p. 99-110. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v3n1/v3n1a07.pdf>>. Acesso em: 02 abr 2007.

_____. **A euforia do progresso e a imposição da ordem**. Rio de Janeiro: COPPE, São Paulo: Marco Zero, 1989.

_____. **Poses e Trejeitos**. A fotografia e as exposições na era do espetáculo (1839-1889). Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Feb 2008. doi: 10.1590/S0101-32622000000300006

VASQUEZ, Pedro K. **A fotografia no Império**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, São Paulo, set/ dez, n.21, 2002. p. 90-103. Disponível em: <<http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27502108.pdf>> . Acesso em: 30 mar 2007.

_____. Lições da pedra: a sala de aula e a produção do aluno. In: VIELLA, Maria dos Anjos (org). **Tempos e Espaços de Formação**. Chapecó: Argos, 2003. p. 49- 102.

_____ e FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. (orgs). **História e historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____ e GOUVEA, Maria Cristina S. Comemorar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, nº 1, jan – jun/2000, p.135-160. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-3441--Int.pdf>. Acesso em: 13 ago 2007.

VILCHES, Lorenzo. **La lectura de la imagen**. Prensa, cine, televisión. Barcelona: Paidós, 1984.

VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história**. Estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____ e PAULILO, André Luiz. Projetos e estratégias de implementação da Escola Nova na capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José (orgs.). **Educação no Brasil: História, Cultura e Política**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 375-398.

_____ e CARVALHO, Marília Pinto de. Mulheres, magistério primário: tensões, ambigüidade e deslocamentos. In: VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: USP, 2001. p. 205-225.

_____ e CARVALHO, Marília Pinto de. Mulheres, magistério primário: tensões, ambigüidade e deslocamentos. In: VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: USP, 2001.

_____ e SOUZA, Maria Cecília C. Christiano de (orgs). **A memória e a sombra** - a escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX: uma primeira aproximação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Educação Modernidade e Civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 75-87.

VIELLA, Maria dos Anjos (org). **Tempos e Espaços de Formação**. Chapecó: Argos, 2003.

VILLELA, Heloísa de O. S. Do artesanato à profissão. Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Vol II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 104-115.

_____. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M. F.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

_____. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara e FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 145-176.

_____. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 17-42.

WILSON, Elizabeth. **Enfeitada de sonhos**. Moda e modernidade. Lisboa: Edições 70, 1985.

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

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

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

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