



Analisando Imagens: um ensaio sobre a criação de fontes narrativas para compreender os Grupos Escolares

Analysing Photographs: an essay on the creation of narrative sources to understand school practices in Grupos Escolares

Antonio Vicente Marafioti Garnica¹

Resumo

Este artigo é um ensaio sobre a potencialidade da análise de fotografias para constituir narrativas que sirvam como fontes para estudos sobre as práticas escolares. Como exercício, analisa seis antigas fotografias ligadas ao universo dos Grupos Escolares, instituições que, extintas na década de 1970, inauguram o ensino público brasileiro no final do século XIX.

Palavras-chave: Fotografias. Análise. Grupos Escolares.

Abstract

This paper is an essay on how photos can be analysed and used to create narratives which may serve as resources for historical studies about school practices. As an exercise, we deal with six old photographs taken in Grupos Escolares, a Brazilian educational institution founded in the last decade of the 19th Century and extinguished in the 1970's. According to some authors, these schools represented the beginning of the public educational system in Brazil.

Keywords: Photography. Analysis. Brazilian Ancient Educational Institutions (Grupos Escolares)

¹ Professor adjunto do Departamento de Matemática da UNESP de Bauru e dos Programas de Pós-graduação em Educação Matemática (UNESP-Rio Claro) e Educação para a Ciência (UNESP-Bauru). Coordenador do GHOEM – Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática”. Endereço para correspondência: Avenida Luiz E. C. Coube s/n. 17033-360. Bauru-SP. vgarnica@fc.unesp.br

Sobre a ausência da Matemática num ensaio para a Educação Matemática

Este artigo é um ensaio – e talvez fosse mais adequado referir-se a ele como um esboço de ensaio – sobre a interpretação de registros fotográficos como um recurso para os estudos em História da Educação (Matemática). Cabe, então, inicialmente, defender alguns princípios que o fundamentam e, inclusive, justificam os parênteses em “Matemática” na frase anterior.

As práticas de pesquisa que temos desenvolvido em nosso grupo² ancoram-se na importância da interlocução entre áreas para que, a partir dessa interlocução, possam ser criados – por apropriação criativa – objetos e procedimentos próprios da pesquisa em Educação Matemática – a área em que nos inscrevemos. O objeto matemático – defendemos – nem sempre é suficiente para configurar a especificidade de uma área cujo tema central é a Matemática em situações de ensino e de aprendizagem: muitas vezes, é fundamental delinear com clareza o espaço escolar e a sociedade em que a Matemática – mas não só a Matemática – transita, e tanto o espaço escolar quanto a sociedade têm um histórico de apreensões notável já desenvolvido por outras áreas, dentre as quais, mais especificamente, até por conta da anterioridade histórica de constituição, ressaltamos a Educação, a História, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia Social. Assim, não se deve estranhar, por exemplo, que a História da Educação tenha já formado um arsenal de compreensões sobre a escola que ultrapassa o solo em que transitam os pesquisadores da História da Educação Matemática. É certo, porém, que, dominando este espaço escolar em suas características mais amplas, escapa aos historiadores da Educação a especificidade do objeto matemático que, certamente, terá implicações neste espaço já configurado. É por isso que, via-de-regra, os pesquisadores cujos trabalhos pretendem vincular História e Educação Matemática, buscam apoio nos trabalhos da História da Educação.

² Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” – GHOEM. www.ghoem.com

Nossa experiência, porém, tem mostrado que essa interlocução frequentemente é de mão única (usualmente nos apropriamos dos estudos em História da Educação, mas dificilmente nota-se um esforço de aproximação, tão grande quanto o nosso, da História da Educação em relação ao que fazemos em Educação Matemática). Essa interlocução tem sempre se mostrado truncada pelo senso comum que caracteriza a imersão das outras áreas nas questões mais próximas do ensino e da aprendizagem de Matemática. São inúmeras as justificativas que poderiam ser dadas em relação a isso, mas esse não é o tema central deste nosso artigo. Defendemos, portanto, que cabe aos educadores matemáticos a apropriação de uma gama imensa de compreensões já disponíveis de modo a formar nossas estratégias de pesquisa e configurar nossos objetos. Passa por isso, é claro, a necessidade de compreendermos e nos familiarizarmos com técnicas, questionamentos e fundamentações que, quando dominadas em sua forma de produção, são trazidas para a Educação Matemática constituindo-se em algo novo, gerado num processo de fusão criativa advindo de interlocuções várias. Nesse processo, entretanto, nem sempre estará ressaltado o objeto matemático propriamente dito, mas o esforço de apropriação nos parece suficiente para defender essa estratégia como legitimamente inscrita nas searas da Educação Matemática. Este ensaio é um exemplo claro disso, principalmente devido aos seus dois objetos centrais: a análise de fotografias e os Grupos Escolares.

Não há estudos em Educação Matemática sobre a utilização de fotografias com intenções historiográficas. Quando muito, essas imagens participam dos nossos estudos como ilustrações, sem uma trama de fundo a guiar sua utilização ou análise. Os procedimentos para a interpretação de iconografias, entretanto, são já tema familiar à História da Educação e, certamente, à História da Arte, para ficarmos em apenas dois exemplos. Este nosso ensaio talvez seja um dos primeiros esforços em Educação Matemática quanto à análise de fotografias e, então, é um esforço por dominar um modo de produção que defenderemos como proficuo à nossa área, com possíveis implicações futuras, ainda que não trate “de Matemática ou de Matemática Escolar”.

Por outro lado, há os Grupos Escolares. Se pretendemos entender

como a Matemática participou da configuração desse espaço escolar emblemático – que inaugura uma concepção (arquitetônica e didático-pedagógica) de “escola” que permanece até hoje – é preciso, antes, perguntar não pelos livros de Matemática, ou pelas aulas de Matemática, ou pela participação da Matemática na formação de seus professores etc., mas pelos Grupos Escolares, eles próprios, as práticas neles criadas e a dinâmica de reprodução dessas práticas. Nisso não necessariamente – ao menos no início da investigação – se revelará com muita clareza o objeto matemático, mas uma gama de configurações nas quais, aos olhos do educador matemático de hoje, a Matemática está e estará presente. A proposta didático-pedagógica dos grupos escolares, centrada na tríade escrever-ler-contar, formalmente não privilegiava um desses eixos em detrimento dos outros, mas não é equivocado afirmar que, se procurássemos uma ênfase temática, ela certamente recairia sobre o domínio da leitura e da escrita de modo que tais competências pudessem apoiar o surgimento de um espírito cívico e de civilidade. Os livros de leitura, usualmente, valiam-se de fábulas, contos de fundo moral, ensinamentos relativos à higiene e ao comportamento em sociedade. Visavam, inclusive, a uma educação das famílias: é interessante notar que das fileiras dos Grupos Escolares saíram as noções básicas relativas ao cuidado do corpo e do ambiente que influenciaram diretamente os núcleos familiares³ e, como consequência, os municípios que, até a primeira metade do século XX, padeciam com sérios problemas de saúde pública provenientes da falta de esgoto e saneamento básico. Nesse cenário, a Matemática não se revelará de forma notável ou diferenciada. Alfabetizar matematicamente equivaleria a ensinar os modelos elementares de contar e operar aritmeticamente e é parte de uma estratégia que não pode ser percebida como separada da estrutura da instituição e, portanto, das outras disciplinas e intenções

³ O tratamento das questões relativas à higiene, nas escolas, resulta de um projeto articulado pela ordem médica brasileira. Segundo José Gondra (LOPES; VEIGA; FARIA, 2003, p. 527): “... a Higiene fornecerá um modelo de organização escolar calcado na razão médica que ao ser constituído retiraria do espaço privado – religioso ou familiar – o monopólio sobre a formação dos meninos e meninas. Para tanto, apela-se aos argumentos científicos que recobrem um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral e, inclusive, das excreções corporais.”

pedagógicas gerais dos Grupos Escolares. Nesse sentido, o estudo dessas instituições de ensino difere significativamente, por exemplo, do das Escolas Secundárias, cujos programas de Matemática eram discutidos paralelamente aos das demais disciplinas, em meio a uma política educacional que, em seu início, demandou uma dinâmica política de enfrentamentos públicos dentro da própria área específica, sem muita vinculação aos demais “campos”. Assim, ainda que o estudo dos Grupos Escolares não revele, inicial e propriamente, “as questões matemáticas”, ele está legitimamente inscrito nos horizontes da pesquisa em Educação Matemática.

Este artigo tratará, como tema de fundo, da necessidade de ampliação das fontes historiográficas para os estudos em História da Educação Matemática, trazendo à cena as fotografias como recursos para aprofundarmos nossa compreensão sobre os Grupos Escolares. Como consequência deste e de outros ensaios sobre essas instituições de ensino e sobre os recursos para estudá-las – espera-se – surgirão trabalhos cujo tema será a participação da Matemática nesse horizonte educacional forjado no final do século XIX.

Os Grupos Escolares

A literatura que trata da organização dos Grupos Escolares aborda sua constituição como promessa de superação de uma determinada situação de ensino (aquela vigente no Império) e investiga as dificuldades encontradas por professores e alunos quanto à estrutura desses grupos, as idéias e métodos de ensino que orientavam a organização do ensino primário no final do século XIX e início do século XX.

Souza (2004, p. 113) afirma que, parte da reestruturação do ensino que se iniciou pela reforma da Escola Normal em 1890, “os grupos escolares foram criados no estado de São Paulo em 1893 a partir da reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade, ficando obrigados a adotar o tipo de organização e método de ensino das escolas-modelo do estado”. Saviani (2004), em sincronia, aponta que os Grupos Escolares surgem como uma superação das classes isoladas em que vários professores tinham que improvisar, em sua própria casa, um espaço para ministrar aulas em troca de

uma ajuda de custo. Além de espaço próprio e comum a diversos alunos e professores, a criação desses Grupos levou à distribuição de alunos em séries anuais com conteúdos específicos a serem trabalhados em cada uma delas e à constituição de um corpo de professores, trazendo à tona a necessidade de coordenação de atividades no âmbito das unidades escolares: cria-se a figura do diretor. Para Saviani, a implantação dos Grupos Escolares representou o início da escola pública no Brasil. Cabe ressaltar que, para o autor, a pedagogia jesuítica, as aulas régias e movimentos descontínuos até 1890 caracterizam-se como antecedentes da organização pública do ensino no país.

Os Grupos Escolares, logo após sua criação, foram identificados como um “fenômeno tipicamente urbano”, já que na zona rural – onde vivia a maioria absoluta da população – ainda prevaleciam as escolas isoladas. Estas últimas, acreditava-se, por serem de caráter provisório, tenderiam a desaparecer, enquanto os Grupos Escolares passariam a ser identificados como escolas primárias propriamente ditas. Nos Grupos Escolares – extintos na década de 1970 – ensinava-se a ler, escrever e contar, mas uma série de formações e informações complementares, defendidas e reproduzidas cotidianamente caracterizava essas instituições como templos do saber voltados à defesa dos ideais republicanos.

Adotando o método intuitivo, revelando uma influência americana nos primeiros momentos das reformas educacionais, os Grupos Escolares seguiam princípios racionais, pautados na divisão do trabalho e no atendimento a um grande número de crianças dos centros urbanos que se agitavam e prometiam um crescimento sob o novo modelo político. O governo, sempre estimulando “a contribuição dos particulares em troca da homenagem pública”, em poucos anos, concretizou diretrizes pedagógicas bastante diferenciadas daquelas vigentes no Império para suas escolas urbanas. Posto que o projeto da República não foi um projeto popular, era necessário levar os ideais republicanos para além da elite que o havia possibilitado: nisso, o modelo educacional projetado para os Grupos Escolares teria muito a contribuir. A ordem; a defesa aos preceitos de higiene; a divisão racional do tempo; as atividades sequenciais e ininterruptas atendendo a um mesmo tempo, num mesmo espaço (agora racionalmente subdividido em séries e salas), um grande

contingente de alunos; o esforço por consolidar um “imaginário sociopolítico republicano” com “exames, festas de encerramento, exposições escolares e comemorações cívicas” (SOUZA, 1998, p. 23); a arquitetura eloqüente dos prédios especialmente projetados têm essa função de afirmar a República, divulgando um ideário que a afasta das práticas obscurantistas do Império.

Com os Grupos Escolares, portanto, vemos surgir uma configuração que até hoje molda o funcionamento das nossas escolas: a divisão em séries; a racionalização do tempo para as atividades escolares; a construção de espaços físicos próprios, visando à otimização de recursos humanos e estratégias pedagógicas; o rígido controle burocrático-administrativo; a especialização dos saberes; a mecanização da transformação dos conhecimentos em conhecimentos escolares; a produção específica de materiais de apoio – como os livros didáticos – que atendem não apenas aos objetivos da Educação mas permitem, ao mesmo tempo, a ingerência de fatores extra-escolares etc. Com os Grupos Escolares, em suma, vemos o surgimento de um espaço educacional próprio, vemos o surgimento de uma matriz de cultura escolar específica que servirá de guia para as instituições escolares – e as práticas nelas desenvolvidas – que historicamente vão se sucedendo.

Algumas fontes primárias – como os arquivos “mortos”, os materiais de ensino utilizados e os registros iconográficos disponíveis – apoiam mais eloqüentemente nosso conhecimento sobre os Grupos Escolares. Desses materiais, ressaltaremos, neste estudo, as fotografias, discutindo possibilidades de análise a essas fontes.

A fotografia: forma simbólica, *memento mori*

Os retratos das famílias burguesas dos séculos XVIII e XIX, encomendados aos pintores, tinham a função precípua de proclamar a posição social dos retratados e, não raras vezes, embelezá-los, preservando para as gerações futuras um atestado de classe, cultura e privilégios. O alto preço desses retratos, os prazos ditados pela técnica empregada e a própria função que se esperava desempenhassem, não indicavam a necessidade de mais do que um ou dois retratos familiares durante toda uma vida. As invenções do

francês Daguerre e do inglês Talbot, pioneiros da fotografia na primeira metade do século XIX, alteraram essa realidade. A prática de fotografar, hoje bastante difundida e democratizada – a ponto de todo o processo de produção poder ser desenvolvido por qualquer um, em qualquer momento e lugar – pode ser entendida como um espaço de luta entre a necessidade de captar a beleza (um imperativo ditado pelas Artes) e a “realidade/verdade” do mundo (que vai lastrear, por exemplo, as expectativas do jornalismo). Entretanto, como qualquer forma simbólica (Cf. p.e. GARNICA; OLIVEIRA, 2009), a fotografia é perpassada por peculiaridades e subjetividades:

Apesar da presunção de veracidade que confere autoridade, interesse e sedução a todas as fotos, a obra que os fotógrafos produzem não constitui uma exceção genérica ao comércio usualmente nebuloso entre arte e verdade. Mesmo quando os fotógrafos estão muito mais preocupados em espelhar a realidade, ainda são assediados por imperativos de gosto e de consciência /.../ [e] impõem padrões a seus temas. (SONTAG, 2004, p. 16-17)

Não só o fotógrafo impõe-se. Muitas vezes o próprio fotografado pretende retratar-se segundo uma determinada perspectiva, o que torna a fotografia não um mero registro, mas um registro daquilo que se optou por preservar, uma imagem de si propositalmente forjada para a posteridade. Fotografar é colocar-se em relação com o mundo, é permitir escrutínios e, talvez por isso, já desde muito cedo a fotografia tornou-se uma útil ferramenta de propaganda, vigilância e controle pelos Estados modernos: “fotografar é apropriar-se da coisa fotografada, [algo] semelhante ao conhecimento – e, portanto, ao poder” (SONTAG, 2004, p. 14). À fotografia, portanto, alia-se – como a qualquer forma simbólica, reiteramos – um processo interpretativo.

Como assinala Brecht, uma foto da fábrica Krupp não revela quase nada a respeito dessa organização. Em contraste com a relação amorosa, que se baseia na aparência, a compreensão se baseia no funcionamento. E o funcionamento se dá no tempo e deve ser explicado no tempo. Só o que narra pode levar-nos a compreender. O limite do conhecimento fotográfico do mundo é que, conquanto possa incitar a consciência, jamais conseguirá ser um conhecimento ético ou político. O conhecimento

adquirido por meio de fotos será sempre um tipo de sentimentalismo, seja ele cínico ou humanista. Há de ser um conhecimento barateado – uma aparência de conhecimento, uma aparência de sabedoria; assim como o ato de tirar fotos é uma aparência de apropriação, uma aparência de estupro. (SONTAG, 2004, p.34)

É, pois, necessário que à fotografia siga uma análise, uma interpretação, que explicita sua dimensão narrativa. Sontag nos lembra que Baudelaire, em meados do século XIX, afirmava melancolicamente que a sociedade, degradada, havia se tornado narcisisticamente extasiada pela fotografia, “método barato de disseminar a aversão à história”. Sem a dimensão narrativa, as fotografias apenas fornecem história instantânea, sociologia instantânea, participação instantânea; como o são as fotos de filmes:

Uma foto de um filme, que nos permite observar um único momento pelo tempo que quisermos, contradiz a própria forma do filme, assim como um conjunto de fotos que congela os momentos de uma vida ou de uma sociedade contradiz a forma destas, que é um processo, um fluxo no tempo. O mundo fotografado mantém com o mundo real a mesma relação essencialmente errônea que se verifica entre as fotos de filmes e os filmes. A vida não são detalhes significativos, instantes reveladores, fixos para sempre. As fotos sim. (SONTAG, 2004, p. 96)

Portanto, é quando a “realidade” do que é retratado na superfície plana alia-se à subjetividade da interpretação sobre o retratado que a fotografia pode servir como fonte historiográfica e participar dos jogos da história, tornando-se irremediavelmente narrativa e servindo à Historiografia. Somente quando atrelado a um significado atribuído e a uma dimensão temporal o registro fotográfico pode servir a esse fim, ao contrário do que desejariam os historiadores positivistas: escreve-se História exatamente quando se declara a morte da pretensa objetividade do real. Diante dessa perspectiva, a fotografia – pensada como narrativa, como disparadora de narrativas e analisada a partir de narrativas já constituídas – dialoga com o que temos defendido como uma das características predominantes da História Oral: a necessidade e a

legitimidade de ressaltar a subjetividade do narrador, seja ele fotógrafo, fotografado ou depoente:

O único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor. /.../ Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Interessa, assim, o caminho no qual os materiais da história são organizados pelos narradores de forma a contá-la. A construção da narrativa revela um grande empenho na relação do relator com sua história. /.../ Construimos nossas narrativas por meio dos ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho. Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa. (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p. 20-21)

Os antigos historiadores contam que nos desfiles romanos um escravo postava-se ao lado do imperador e, ao mesmo tempo em que erguia sobre sua cabeça a coroa de louros que lembrava a vitória festejada, sussurrava ao seu ouvido um mantra⁴ que servia para alertá-lo de que, embora a festa ao seu redor parecesse afirmar o contrário, todas as vitórias eram vãs, e o imperador era mortal. Como esse escravo, as fotos são *memento mori*, elas nos lembram da finitude das coisas e da nossa própria finitude, da vulnerabilidade e da mutabilidade humanas. “A fotografia é o inventário da mortalidade” (SONTAG, 2004, p. 85). A industrialização da fotografia, o avanço da tecnologia, a invenção de novos e cada vez mais práticos e acessíveis instrumentos de registro e manipulação de dados nos aproximam mais da constatação do tempo que passa e, portanto, da velhice e, em decorrência, da morte. Mas, paradoxalmente – e disso nos alerta vivamente Norbert Elias – o mundo contemporâneo, ao contrário do mundo antigo, repudia a morte e seus rituais. O paradoxo pode ser explicado, talvez, pela banalização das

⁴ *Respice post te, hominem te memento.*

experiências do mundo contemporâneo, e ainda que – ao contrário do que pensava Benjamin – isso não implique uma derrocada da narrativa, mas a emergência de novas formas de narrar, implica, sim, uma superficialização nos modos de interpretar o mundo que, aparentemente, no caso da fotografia, mantém os leitores atuais à margem de uma interpretação que ajude a desvendar, pela memória, as cicatrizes da vida cotidiana.

Um possível roteiro para uma interpretação possível

Em seu livro *Testemunha Ocular*, de 2004, Peter Burke esforça-se para defender o uso de imagens como evidências históricas. O estudo de Burke, como é fácil notar, aproxima história e hermenêutica, e a importância do Grupo de Hamburgo é o mote inicial para suas considerações. Composto por estudiosos alemães “com boa educação clássica e grande interesse por literatura, história e filosofia”, com atuação marcada no período que antecede a ascensão de Hitler ao poder, o Grupo de Hamburgo mostrava especial interesse pelas formas simbólicas e suas relações com as manifestações imagéticas. Panofsky, um de seus membros, estabelece, num ensaio de 1939, níveis de interpretação para imagens⁵: o nível pré-iconográfico – ou nível do significado natural – seria o inaugurador da interpretação, momento de identificação de objetos, eventos, expressões etc presentes na imagem; o momento da análise iconográfica, propriamente dizendo, no qual seriam enfocados os significados convencionais, de reconhecimento, dos elementos apontados no nível pré-iconográfico (não uma mera figura feminina, mas a representação da Medusa; não um mero grito, mas o grito que acompanha a decepção; não uma pintura, mas a Medusa de Caravaggio...); e a interpretação iconológica, momento em que os significados intrínsecos à obra, provenientes, é claro, de um jogo entre as percepções possibilitadas pelos momentos anteriores, viriam à tona, permitindo discutir princípios ou atitudes básicas presentes na imagem (como as atitudes básicas relativas à nação, a um período, uma classe, uma crença, filosofia etc). Ainda que nem todos os teóricos

⁵ Garnica e Oliveira (2009) posicionam a obra de Panofsky em relação a um itinerário de influências (Riegl, Cassirer, Ricoeur e J. Thompson) e Gonzáles e Arillo (2003) dão uma descrição bastante similar à de Burke (2004) dos níveis de interpretação de Panofsky.

concordem com as definições e níveis de Panofsky, é relativamente fácil detectar nesses níveis a influência da tradição hermenêutica alemã, particularmente a hermenêutica de Ast com seus três níveis de interpretação literária que são sincronicamente correspondentes aos níveis de Panofsky: a interpretação literal; a gramatical ou histórica; e, finalmente, a interpretação cultural que visava a captar o espírito (*Geist*) de determinada obra, período ou sociedade. O roteiro proposto por Panofsky – ainda que não seja o único – talvez possa ser um norteador adequado para esboçar alguns elementos que constituirão, a partir das imagens fotográficas, uma narrativa. Dadas as limitações impostas a um artigo, pretendemos apresentar alguns componentes de uma análise que pode fazer surgir uma narrativa, e não essa narrativa em sua forma mais lapidada.

Fotografias escolares: um exercício

Se a fotografia da família é uma popularização dos retratos de família, a fotografia de grupos – que particularmente nos interessa neste artigo – é uma ampliação da tradição das fotos familiares:

[...] ao mesmo tempo que essa unidade claustrofóbica, a família nuclear, era talhada de um bloco familiar muito maior, a fotografia se desenvolve para celebrar, e reafirmar simbolicamente, a continuidade ameaçada e a decrescente amplitude da vida familiar. (SONTAG, 2004, p. 19)

As fotografias das famílias, bem como as fotografias escolares coletivas, testemunham a importância e a nobreza do conjunto e de seus valores, mesmo que, na realidade, os vínculos sejam tênues, ilusórios ou fadados ao desaparecimento. “Produzidas com uma finalidade comercial, essas fotografias compreendem um objeto-mercadoria para a recordação” (SOUZA, 2001, p. 79) e os grupos retratados são, ou mostram-se, como núcleo ou extensão representativa e privilegiada de uma comunidade na qual se inscrevem, ao mesmo tempo em que se preserva o *status quo* dos retratados. Em cada fotografia de classe o conjunto retratado representa todas as classes, recriando, por fim, a própria escola, o sentido de ser aluno, de ser professor e todos os valores vinculados ao grupo representado (a disciplina, a hierarquia, a

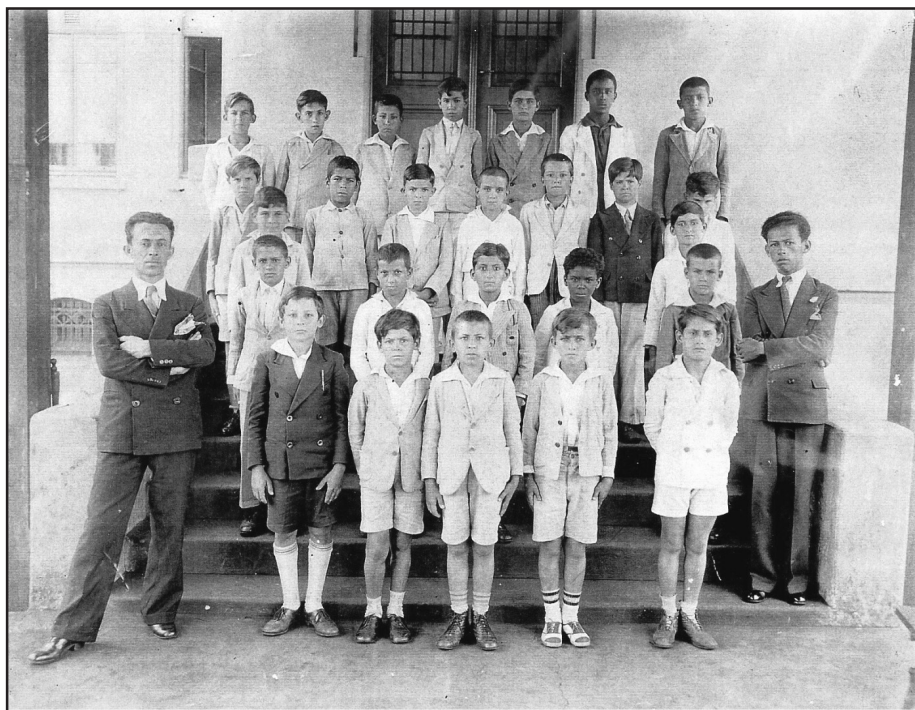
padronização, o respeito...). Assim, as fotografias escolares – como se poderá constatar nas fotografias disponibilizadas neste artigo – privilegiam o plano geral, as tomadas amplas, o plano de conjunto e a composição em profundidade. Segundo González e Arillo (2003), o plano geral, ao diluir os personagens no ambiente ou no cenário, relativiza o destaque aos indivíduos e prioriza o coletivo, enquanto o plano de conjunto – o grupo de personagens diante da escola – apresenta o coletivo em seu ambiente próximo, mantendo a interação entre personagens e cenário. Por sua vez, a composição em profundidade permite uma relação entre os planos de tal maneira que o primeiro plano (ocupado por professores, diretor e vigário) e o plano médio destacam-se sobre o fundo. Essa forma de representação matricial, além de ser uma solução técnica para o enquadramento, é a reprodução da disposição clássica das salas de aula e representa hierarquicamente os elementos da cena.



Fotografia 1: Escola de Alfabetização da Professora Carolina, Pederneiras (SP). 1920.
Acervo da Escola Municipal Eliazar Braga.



Fotografia 2: Classe da professora Olívia Irene Bayerlim Bick, Primeiro Grupo Escolar de Pederneiras (SP). 1927. Acervo da Escola Municipal Eliazar Braga.



Fotografia 3: Classe do Terceiro Ano Masculino “A” do professor (à esquerda) Péricles Calvino Líbero Mainardi. Primeiro Grupo Escolar da cidade de Pederneiras (SP). 1933. Acervo da Escola Municipal Eliazar Braga.



Fotografia 4: Classes (A e B) do Quarto Ano Feminino. Grupo Escolar Eliazar Braga, Pederneiras (SP). 1943. Acervo da Escola Municipal Eliazar Braga.



Fotografia 5: Sede da Escola Masculina do Bairro Ribeirão Grande, Alto Alegre (SP).



Fotografia 6: Classe da professora Maria de Lourdes Maia Cardoso. Grupo Escolar Eliazar Braga, Pederneiras (SP). Novembro de 1952. Acervo da Escola Municipal Eliazar Braga.

São seis os registros fotográficos que incorporamos a este artigo. À exceção da foto de número 5, todas são provenientes do que poderíamos chamar “acervo” da Escola Municipal Eliazar Braga⁶ da cidade de Pederneiras (SP). A escola rural retratada na única foto proveniente de acervo privado não é uma das unidades isoladas vinculadas ao mesmo Grupo Escolar retratado nas demais imagens. Entretanto, como a proximidade dos contextos das escolas rurais da região é inegável (cf. GARNICA, 2009) teremos essa fotografia como base para cotejamentos entre as realidades educacionais urbana e rural.

⁶ Como ocorreu em todo o Estado de São Paulo, com a extinção dos Grupos Escolares os antigos prédios foram ocupados por Escolas Municipais. Os arquivos desses Grupos Escolares, com essa alteração ocorrida na década de 1970, tiveram os mais distintos fins: na região de Bauru (SP) alguns acervos foram incinerados, outros foram transferidos para escolas estaduais e alguns – como é o caso do acervo do Grupo Escolar da cidade de Pederneiras (SP) – foram mantidos no próprio prédio (ainda que formalmente essa documentação pertença ao Estado e não ao Município). O Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” recuperou integralmente todo o acervo (de cerca de 1500 volumes) do Grupo Escolar de Pederneiras. Este arquivo, no momento, está sendo estudado.

“Primeiro Grupo Escolar de Pederneiras” e “Grupo Escolar Eliazar Braga” são expressões que referenciam uma mesma e única instituição. O Primeiro Grupo Escolar de Pederneiras, autorizado pelo décimo presidente do Estado de São Paulo, Altino Arantes Marques, começou a funcionar em Abril de 1920, passando a chamar-se Grupo Escolar Eliazar Braga em 1940, em homenagem ao Coronel nascido em 1858 na cidade de Monte Santo (MG) que aos 17 anos mudou-se para Bauru e, cinco anos mais tarde, fixou residência na pequena vila de São Sebastião da Alegria (tornada Comarca de Pederneiras em 1918), onde faleceu em 1923.

Ao dedicar-se a “ler” fotografias escolares do ensino primário na cidade de Campinas, no período de 1897 a 1950, Souza (2001) faz alertas que têm sincronia com a situação em que as fotos do Grupo Escolar de Pederneiras foram encontradas. “O anonimato”, diz a autora, “a ausência de datas e nomes que as identifiquem são indicativos de uma funcionalidade que se inscreve na ordem afetiva dos significados compartilhados e escapa à lógica do documento e do arquivo” (p. 78-79). O conteúdo latente de cada fotografia, sua descrição menos lacunar, é possível enquanto se encontram, na própria escola ou na comunidade a que a escola serve, pessoas que se recordam dos momentos ou das pessoas fotografadas. Sem esses referentes, as fotos permitem, em sua interpretação, não mais que um inventário de possibilidades. A fotografia da escola rural (Foto 5) foi feita pelo professor e inspetor escolar que nos cedeu o original para reprodução, mas além das informações que constam na legenda da imagem, sobre ela não temos dados mais específicos. As imagens do Grupo Escolar foram resgatadas por Reinaldo Tufi Razuk e cedidas à escola. Algumas informações sobre as fotografias surgiram depois que elas foram expostas em comemorações da cidade, com a ajuda de antigos moradores e uma busca aos arquivos disponíveis: todas estão datadas e têm identificadas as autoridades escolares retratadas (“atores” do primeiro plano).

Tais fotografias, diferentemente da de número 5, são imagens de um contexto urbano. A primeira delas, a da escola de alfabetização da professora Carolina – uma das escolas existentes na cidade antes da implantação do Grupo Escolar – mostra as crianças na mesma posição que continua sendo padrão para as fotografias escolares. O registro em plano amplo, a professora

austera (nos grandes centros, as saias longas estavam em processo de extinção desde o final da primeira década do século XX e foram definitivamente abolidas do dia-a-dia na década de 1920), os alunos enfileirados, os meninos – à exceção de três – estão todos uniformizados e as meninas com suas “roupas de missa”. Registrar a presença na escola torna-se um evento (mesmo os meninos sem uniforme vestem paletós). Como nos lembra Sontag, embora um evento tenha passado a significar algo digno de se fotografar, ainda é a ideologia (no sentido mais amplo) que determina o que constitui um evento. Também as dificuldades técnicas para o registro fotográfico – o preço, a qualidade dos materiais, a lentidão dos procedimentos, as dimensões do equipamento etc – tornavam um evento “o dia da foto da classe”.

Ainda que em tempos já distantes dos primórdios da fotografia, nas pequenas cidades – que muitas vezes sequer contavam com um fotógrafo – eram raros os momentos em que se fotografava. O batizado, a primeira comunhão, o casamento, a formatura, nas famílias mais abastadas talvez alguns aniversários. Fotografar ou deixar-se fotografar era, ainda, uma atividade extremamente diferenciadora, principalmente nos pequenos centros. Na cidade de Pederneiras, em meados do século XX, existia uma única loja de fotografias – a do Sr. Mordachini (que assina a foto 4) – que se tornou, mais tarde, a Foto Cabreúva. No prédio da Cabreúva, à frente do estúdio, grandes vitrines de vidro expunham ao público as fotografias de eventos recém-reveladas. A fotografia é, portanto, um símbolo social de diferenciação. No caso das fotos escolares, a padronização das roupas (trajes cuidados, diferenciados daqueles do dia-a-dia) delata a condição social homogênea do grupo e a postura denota um padrão de comportamento de enquadramento moral. A escola da professora Carolina mostra que a padronização, a ordem e a disciplina escolares não são invenções dos Grupos Escolares, mas uma forma determinada por uma exigência social secular à qual também os Grupos Escolares respondem e, mais do que apenas responder, incorporam substancialmente e reproduzem enfática e sistematicamente como capital apropriado em favor do Estado.

Esse modelo de mostrar-se será reproduzido nas demais fotos escolares: nos registros do Grupo Escolar as crianças não vestem uniformes, mas suas melhores roupas e, assim, uniformizam-se. Meninas encimadas por

laços, meninos com trajes imaculadamente brancos. A roupa dos meninos difere da do professor e do diretor apenas pelo calção e a ausência de gravata, como que reproduzindo um modelo de comportamento social. Na foto 3, especificamente, apenas a legenda diferencia o professor (à esquerda) do aluno – talvez um pouco mais velho que os demais – à direita. Situação similar à das batinas adotadas como uniformes em colégios religiosos (LONZA, 2005). A padronização dos uniformes para o dia-a-dia foi regulamentada – não adotada, como evidencia a foto 1 – na década de 1930 (SOUZA, 2001). Uma exceção notável – que justificará uma análise mais pormenorizada – ocorre nas escolas rurais. Nota-se que a foto 5 “destoa” significativamente das demais: a postura dos alunos para o registro feito pelo professor⁷ é livre das amarras detectadas nas demais fotos; a singeleza do prédio escolar destaca-se face à monumentalidade das escadarias e paredes do Grupo Escolar (para que a escola rural pudesse ser registrada – talvez uma opção estética, talvez pela precariedade da câmera ou amadorismo do fotógrafo – os alunos precisaram abaixar-se, o que também poderia denotar apreço ao prédio); a única autoridade escolar presente no momento do registro ausenta-se da imagem; a escola é “masculina” (mas há meninas)⁸...

A divisão das classes por gênero vigorou no ensino público até a década de 1970 (SOUZA, 2001) e foi certamente imposta e mantida por questões morais. Entretanto, mesmo nos Grupos Escolares – instituição distintiva nos municípios – nota-se a existência de classes mistas (foto 6), o que os arquivos do Grupo Escolar confirmam. Os registros fotográficos – ao contrário dos Livros de Chamada disponíveis no arquivo “morto” – não nos permitem detectar a origem das famílias, mas obviamente a maioria dos alunos era da segunda ou terceira geração de famílias imigrantes. Nota-se, entretanto, a pouca presença de negros: dois alunos negros na foto 1 (a escola da professora Carolina, uma estrutura escolar talvez mais elitista – pois anterior à implantação da escola pública na cidade –, usualmente mantida pelos pais); uma única na

⁷ “Eu tinha máquina fotográfica e levava: ficavam doidos quando viam. Tenho fotografias da molecada na frente da escola, no cavalo...” (Depoimento de Rodolpho Pereira Lima in Martins, 2003)

⁸ “/.../ homem só podia escolher escolas masculinas. Isso oficialmente, pois muitas vezes, na realidade, quando havia poucas meninas, o professor dava aula” (Depoimento de Rodolpho Pereira Lima in Martins, 2003).

foto 4, dois ou três nas fotos 2, 3 e 6. Ao estudar as fotografias de escolas primárias da cidade de Campinas, Souza (2001) chegava à mesma conclusão: os imigrantes europeus eram atendidos maciçamente pela escola pública, mas a presença diminuta de crianças negras nos registros fotográficos retrata a exclusão social do negro na Educação.

Quanto às autoridades registradas em primeiro plano notam-se os professores (mais frequentemente as professoras), o diretor e o vigário da paróquia local. Tida a escola como extensão do lar, a docência era como que extensão da maternidade, acarretando a procura maciça da profissão pelas mulheres⁹. Os arquivos escolares, as demais fotografias disponíveis e a literatura confirmam a regra. Nesse Grupo Escolar, dos 12 docentes atuantes no ano de 1927, 9 eram mulheres; no ano de 1933, dos 15 docentes 13 eram mulheres. Em 1943, havia 13 docentes, todas professoras, e dos 48 docentes registrados em 1952¹⁰, apenas um era homem. Os cargos de direção, ao contrário, de 1920 a 1959, foram ocupados por homens (uma única professora ocupou o cargo durante esse período, por curto tempo). Ainda que a situação esteja sendo alterada paulatinamente, à feminização de uma profissão, via-de-regra, acompanha sua desvalorização, permitindo o surgimento de uma burocracia sexista: nas escolas primárias, enquanto os homens vão se desvinculando do magistério para assumir cargos de direção e supervisão – com maiores salários e *status* diferenciado – resta a sala de aula às mulheres (que começam a ocupar os cargos de gerenciamento quando direção e docência iniciam uma aproximação em termos financeiros e de posição social)¹¹. A proximidade da igreja com a escola é notada, nas fotografias, pela presença do vigário. Numa das fotos do acervo da Escola Municipal Eliazar Braga, um grupo de doze

⁹ A profissionalização da mulher e a necessidade de que essa profissionalização ocorresse estritamente vinculada às limitações da natureza feminina e restrita aos limites da conveniência familiar são, inclusive, temas de decreto-lei durante o Estado Novo.

¹⁰ Aparentemente, no ano de 1952 estão registrados todos os docentes vinculados ao Grupo Escolar Eliazar Braga (incluindo os professores das escolas isoladas) ao contrário, por exemplo, dos registros relativos aos anos de 1927, 1933 e 1943, quando só foram registrados os professores com salas na sede urbana.

¹¹ Nos Estados Unidos, segundo Langemann (2000), o processo é similar: os homens abandonam as salas de aula dos níveis inicial e médio e refugiam-se nos cargos de gerência dessas escolas. Com a desvalorização também desses postos de gerência, ocorre outra debandada – agora rumo às Escolas Superiores (Departamentos ou Faculdades) de Educação das quais, em seguida, abandonando as salas de aula, tornam-se administradores.

professoras deixa-se registrar junto a um andor de Nossa Senhora que, aparentemente, havia sido por elas elaborado para alguma festa religiosa. O vigário e as bandeiras nacional e estadual, personagens usuais dos registros fotográficos escolares junto às autoridades escolares¹², dão um ar ritualístico de integridade, civismo e importância ao momento e ao grupo retratados. Principalmente durante o Estado Novo é flagrante – como se constata nas imagens, na legislação e nas demais documentações de arquivo – a interconexão entre os símbolos da pátria (representantes da identidade nacional a ser defendida), a Igreja (emblema da fé, do temor a Deus e baluarte em defesa dos laços sagrados do matrimônio que fundava as famílias) e o Exército (de cujas fileiras provinham as diretrizes para o cuidado com o corpo, na Educação Física, uma das discussões educacionais mais incandescentes da época)¹³.

A história da fotografia nos mostra, em determinado momento, um embate entre duas posições distintas quanto à unidade da humanidade: houve os defensores da idéia de que é possível identificar-se com algo, em qualquer situação (o que gerou conhecidas séries de imagens de pessoas “comuns”, flagradas ou registradas em pose em diferentes locais do planeta), e os que defendem a existência de diferenças essenciais, que não podem ser abolidas, mesmo entre semelhantes¹⁴. Tentemos, então, um cotejamento entre fotos escolares: seriam os alunos identificáveis uns aos outros ou irremediavelmente distintos em suas características, ainda que participantes de uma “mesma” estrutura educacional?

Diferentemente de todas as fotos relativas ao Grupo Escolar, a imagem de número 5 retrata uma escola rural – portanto “isolada” – que compunha o universo de unidades escolares vinculadas a um Grupo urbano. A pequena e precária construção da escola do bairro Ribeirão Grande reflete todas as escolas do campo. Um “bairro” é um espaço geográfico em que estão situadas

¹² Ao contrário dos professores retratados sozinhos – fotos 1, 2 e 3 –, com o passar do tempo os professores são cada vez mais frequentemente registrados em conjunto – fotos 4 e 6 – denotando unidade, algo próprio a uma categoria profissional.

¹³ O título do livro de Horta (1994) resume claramente essas diretrizes do Estado Novo para a educação: *O Hino, o Sermão e a Ordem do Dia: a educação no Brasil (1930-1945)*.

¹⁴ No texto de Sontag (2004) essas posições são contrastadas a partir de duas exposições emblemáticas na História da Fotografia: a mostra “The Family of Man”, organizada por Steichen em 1955; e a exposição de Diane Arbus no Museu de Arte Moderna de Nova York, em 1972.

algumas fazendas e pequenos sítios que dispõem de moradias para seus proprietários e empregados. As escolas desses bairros são não mais que uma pequena sala, com carteiras toscas, uma mesa, um ou dois armários. Um único degrau leva da escola ao pátio, que nada mais é senão a extensão dos quintais, um campo aberto de terra batida por onde transitavam animais e trabalhadores da fazenda. É dia de carpir o pátio, e as crianças – algumas descalças, todas com suas roupas cotidianas – empunham as enxadas com as quais o trabalho será feito. O professor registra a cena. Distante da pompa dos registros dos Grupos Escolares, as crianças estão soltas, espalhadas, ajoelhadas, de cócoras, brincando com a enxada que têm à mão. Nem mesmo em nitidez a foto pode ser comparada àquelas dos Grupos Escolares, registradas por fotógrafo profissional. A ausência de majestade do prédio escolar contrasta com a arquitetura – sempre aproveitada nos registros fotográficos – dos Grupos Escolares. Muitas vezes reduzidos a um único cômodo – em que se reuniam, ao mesmo tempo, três séries escolares – sem (ou com precários) sanitário, cozinha e pátio, os prédios escolares eram simplesmente a adaptação de uma casa disponível, cedida pelo proprietário rural para ser utilizada como escola, evidenciando o papel – nem sempre compreendido pelos acadêmicos – desempenhado pela comunidade camponesa na preservação do sistema escolar do campo. O controle das unidades rurais era feito pelo inspetor de ensino nomeado pelo Diretor do Grupo Escolar mais próximo. A documentação disponível (Cf. GARNICA, 2009) mostra que esse controle pautava-se nos critérios de excelência que deveriam reger os núcleos urbanos mas, em contrapartida, cada vez mais o Estado se eximia das responsabilidades quanto às escolas isoladas. Malgrado o grande interesse e atenção com que as comunidades rurais viam a possibilidade e a necessidade de educação formal, às escolas rurais impunha-se o oferecimento de classes só até o “terceiro ano”, impedindo que as crianças da roça terminassem o curso primário. Somente os Grupos Escolares, instalados nas cidades, ofereciam ensino até o “quarto ano”. Obrigadas a trabalhar para auxiliar no orçamento familiar, era comum, nessa fase, que as crianças abandonassem os estudos e, dentre as que permaneciam, os índices de reprovação eram altos (constatação que leva alguns acadêmicos, de forma

grosseira e linear, a afirmar que o campesino era desinteressado ou avesso à formação escolar). Ao discurso da igualdade de oportunidades — intensamente proclamado por professores e pela política educacional como uma totalidade — nunca se articularam esforços que defendessem a necessidade de igualdade de condições.

A preferência dos professores já formados e recém-formados era por ministrar aulas nos Grupos Escolares que, instalados em núcleos urbanos, apresentavam poucas dificuldades para os docentes, que não precisavam afastar-se do conforto de suas casas.

Os grupos escolares ofereciam melhores salários e melhores condições de trabalho; além disso, eram considerados escolas de qualidade e de grande prestígio social que se estendia ao corpo docente. Localizados nos centros urbanos eram ainda mais atrativos que as escolas isoladas [urbanas]. Para muitos professores, especialmente as mulheres, trabalhar no grupo escolar significava o máximo de ascensão na carreira do magistério, dado que os cargos superiores estavam reservados ao sexo masculino. (SOUZA, 1998, p. 73)

Ainda que as condições fossem precárias e que as escolas isoladas rurais vivessem à margem do processo urbano de escolarização, paradoxalmente as inspeções cuidavam de impor às professoras, aos alunos e à comunidade do bairro uma padronização julgada condizente com a estrutura vigente nos Grupos Escolares. Das professoras dos núcleos rurais — que tinham salário e *status* diferenciados, para menos — exigia-se muito: as carteiras deveriam ser envernizadas, o número de matrículas deveria manter-se estável, os livros de escrituração deveriam ser impecavelmente preenchidos, as famílias da comunidade deveriam ser mobilizadas constantemente, as roupas dos alunos deveriam ser checadas, os uniformes exigidos e a higiene mantida a todo custo. Impunha-se à escola isolada — como se impunha também aos Grupos Escolares — nesses anos já distantes da proclamação da República, o objetivo de formar almas (CARVALHO, 2006), e sempre foi função dos inspetores de ensino defender arduamente essa proposta. Um estudo de caso desenvolvido a partir do Livro de Visitas de uma escola isolada da região de Bauru

(GARNICA, 2009) aponta que, a cada visita do inspetor, as exigências eram intensificadas, voltando-se não apenas ao modo como o professor deveria conduzir as atividades e cuidar da disciplina ou da higiene dos alunos: responsabilizavam a professora pelo número de matrículas, pela conservação da escola e chegavam mesmo a cobrar da comunidade rural os mutirões necessários para reformar o prédio. As autoridades escolares, guardiões da boa educação e responsáveis por livrar a população suburbana das mazelas da vida no campo, impondo-lhe valores próprios à zona urbana, desfilavam, a cada visita, um rosário de prescrições, obrigações, controles. Mas os “uniformezinhos” que as crianças prometem providenciar não são providenciados; os mutirões exigidos da comunidade não são realizados; as promessas do proprietário da fazenda em relação à reforma do prédio nem sempre são cumpridas; o número de matrículas não permanece estável – seguem mais o calendário natural das colheitas que aquele imposto pelo Estado e controlado pela inspetoria –; as exortações à pontualidade dos alunos não fazem efeito. São subversões. Subversões das quais a foto 5 é clara representação icônica, principalmente se comparada às demais fotografias anexadas a este artigo. Quase tudo é distinto: a naturalidade das poses, a ausência da padronização, a inexistência da autoridade escolar, a precariedade do prédio, o evento que justifica o registro. Só certo aspecto, entretanto, se mantém: a homogeneidade social dos retratados. Os componentes do coletivo escolar urbano são similares uns aos outros tanto quanto o são as crianças da escola rural. Mas ainda aqui sobrevive uma diferenciação: os alunos das escolas rurais formam coletivos familiares (em sentido estrito) devido às famílias numerosas e às salas multisseriadas. Convivem no dia-a-dia da escola primos, irmãos e vizinhos, um contato que os Grupos Escolares, se não impedem, limitam. Talvez seja essa proximidade que permitia a naturalidade que se pode perceber na foto 5 e, como consequência, permitia o exercício das subversões possíveis. Com um pouco de esforço para ultrapassar a falta de nitidez do registro, é até possível perceber, no rosto das crianças do campo, o sorriso descontraído e travesso contrastando com a sisudez imposta às crianças do Grupo Escolar.

Referências

ALVES, N.; OLIVEIRA, I.B. Imagens de Escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 86, p. 17-36, 2004.

BURKE, P. **Testemunha Ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

CARVALHO, J.M. de. **A Formação das Almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

CASCUDO, L. da C. **História dos nossos gestos**. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1987.

CENTRE NATIONAL DE LA PHOTOGRAPHIE. **Histoire de voir**. Paris: Centre National de la Photographie. Collection Photo Poche. v. 40-43, 1989.

GARNICA, A.V.M. Memórias de uma Escola Isolada Rural: estudo de um Livro de Visitas (1928-1948). **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, 2009. (no prelo)

GARNICA, A.V.M.; OLIVEIRA, F.D. de. Manuais didáticos como forma simbólica: considerações iniciais para uma análise hermenêutica. **Horizontes**, Itatiba: USF, 2009. (no prelo).

GOMES, A. de C.; PANDOLFI, D.C.; ALBERTI, V. **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/FGV/CPDOC, 2002.

GONZÁLES, J.A.M.; ARILLO, J. R. **O conteúdo da imagem**. Curitiba: UFPR, 2003.

HORTA, J.S.B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

LANGEMANN, H. **An elusive science**: the troubling history of education research. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

LIMA, C.F. de. As fotografias como fonte para a História das escolas rurais em Uberlândia (1933-1959). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia: UFU, n. 5, 2006. p. 55-69.

LONZA, F. **História do Uniforme Escolar no Brasil**. São Paulo: Rhodia, 2005.

LOPES, E.M.T; VEIGA, C.G.; FARIA, L.M. de. (orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARTINS, M. E. **Resgate histórico da formação e atuação de professores de escolas rurais**: um estudo no oeste paulista. Relatório (Iniciação Científica) - FAPESP/ Departamento de Matemática, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

SAVIANI, D. et. al.(Orgs). **O legado educacional do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SONTAG, S. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

SOUZA, R.F. de. Fotografias Escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**, n. 18, p. 75-101, 2001.

SOUZA, R.F. de. **Templos de Civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, R. F. de. Lições da Escola Primária. In. SAVIANI, D. et. al.(Orgs). **O legado educacional do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.109-162.

YAPP, N. **Getty Images**: 1900s, 1910s, 1920s, 1930s, 1940s e 1950s - decades of the the 20th century. 6 v. Königswinter (Alemanha): Könemann, 2001.

Aprovado em abril de 2009

Submetido em fevereiro de 2009