

RESGATANDO IMAGENS, COLOCANDO NOVAS DÚVIDAS: REFLEXÕES SOBRE O USO DE FOTOS NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

*Zeila de Brito Fabri Demartini**

Resumo: Na reconstrução da História da Educação no Brasil há um campo aberto para reflexão quanto à utilização de imagens neste processo. Este artigo aborda alguns pontos que a prática de pesquisa tem colocado: 1) as imagens durante o processo de entrevista e suas implicações; 2) o relacionamento dos depositários das fotos com as mesmas; 3) as formas de comunicação entre agentes educacionais permitidas pela existência de imagens (divulgação/avaliação); 4) o conteúdo das fotos e as novas possibilidades de análise que coloca. A análise destas questões baseia-se em algumas pesquisas realizadas junto a professores no estado de São Paulo.

Palavras-chave: fotos; pesquisa qualitativa; História da Educação

I. A PREOCUPAÇÃO COM AS IMAGENS NA PESQUISA HISTÓRICA: ALGUMAS QUESTÕES PRELIMINARES

A forma como se tem reconstruído a História da Educação no Brasil ainda se mantém muito presa aos modelos da historiografia tradicional no tocante à utilização da diversidade de fontes possíveis. Embora novas propostas e tentativas venham sendo implementadas¹, assim como a discussão sobre as mesmas, há um campo aberto para reflexão especialmente quanto à utilização de imagens neste processo. Este artigo pretende abordar alguns pontos que a prática de pesquisa com relatos orais, fotos e documentos escritos nos têm colocado: 1) a imagem durante o processo de entrevista e as implicações que têm na produção e entendimento das próprias fontes orais e escritas; 2) o relacionamento dos depositários das fotos com as mesmas; 3) as formas de comunicação que a existência de imagens permitiu a agentes educacionais estabelecerem ao longo do tempo (divulgação/avaliação); 4) o conteúdo das fotos e as novas possibilidades de análise que coloca.

* Professora Doutora da Faculdade de Educação - UNICAMP; Diretora de Pesquisa do CERU - USP.

1 NUNES, Clarice (org). *O passado sempre presente*. São Paulo, Cortez, 1992. (Coleção Questões da Nossa Época ; 4. p. 7-16). BARROS, Armando Martins de. *O tempo da fotografia no espaço da história: poesia, monumento ou documento?*.

A análise destas questões baseia-se em algumas pesquisas realizadas junto a professores no estado de São Paulo², focalizando de maneira especial a experiência do ruralismo pedagógico nas décadas de 30 e 40. Nestas pesquisas, as entrevistas foram realizadas recorrendo-se à técnica de história de vida, isto é, tentando obter as informações dos professores através dos relatos das experiências que vivenciaram. As histórias de vida (resumidas) não seguiram nenhum roteiro pré-estabelecido; o entrevistado ia falando sobre a sua vida e os pesquisadores iam procurando aprofundar os aspectos que lhes pareciam necessários, tentando sempre não truncar o relato do entrevistado, ou impedi-lo de falar sobre o que quisesse³ tentamos também recuperar as fotografias que os professores tinham sobre o período em que lecionaram.

Recorrer a fotografias como fonte de informações sobre a época pesquisada era um dos intuitos dos projetos, mas nem sempre os professores as possuíam; de 28 entrevistados, 12 conseguiram localizar e providenciar fotos que pudessem nos interessar. Nestes casos, em que havia fotos, sempre tentamos obter as memórias dos professores antes de comentá-las, por julgar que desta forma teríamos condições de entender melhor o que aquela foto poderia representar e poder fazer indagações mais frutíferas sobre a mesma. A entrevista anterior e as informações nela contidas situavam melhor cada foto, permitindo ao pesquisador uma aproximação maior e, pelo que pudemos sentir, também facilitando ao próprio entrevistado falar sobre a mesma. Há, parece-nos, uma “dialética” intensa entre o que ficou retido na memória do entrevistado e o que a imagem lhe permite relembrar. O relato oral e o que parece estar mais claro na memória de cada um dá o quadro geral, mas as imagens das fotos fazem aflorar novos elementos, surgem detalhes, nomes, fatos, há um aguçamento da própria memória. É aqui que se distinguem mais as entrevistas com fotos, daquelas que não as têm; há um aprofundamento, a realidade parece tornar-se mais rica e o cotidiano da época mais evidente, permitindo ao pesquisador uma aproximação maior com a mesma. A introdução das imagens durante o processo de entrevista apresenta assim resultados em parte distintos, mas profundamente interligados: reaviva a memória dos entrevistados, torna uma realidade mais próxima e, ao mesmo tempo, “traz” o pesquisador para esta realidade. A coleta de fotografias não pode assim ser encarada como tarefa que se distinguiu da própria entrevista; ao contrário, ela foi um elemento mesmo da própria entrevista, na medida em que se

-
- 2 DEMARTINI, Zeila B.F.; TENCA, Álvaro; TENCA, Sueli. *Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República*. São Paulo, INEP/CERU, 1982. Relatório de Pesquisa. DEMARTINI, Zeila B.F.; ESPÓSITO, Yara; FERREIRA, Fátima. *Memórias de velhos da cidade de São Paulo e seus arredores*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1988. Relatório de Pesquisa.
 - 3 DEMARTINI, Zeila B.F. “Nova leitura de velhas questões educacionais”. In: DINIZ, Eli et al (orgs). *O Brasil no rastro da crise*. São Paulo, ANPOCS/IPEA/HUCITEC, 1994. p. 271-288.

recorreu às fotografias encontradas pelos professores como forma de reavivar a memória e coletar novas informações. Debruçar-se sobre as fotografias junto ao entrevistado, examinando-as a partir do contexto todo que já fora por ele relatado anteriormente, trazia ao pesquisador um detalhamento e uma explicitação muito maiores das situações já descritas em entrevista anterior, com o mesmo professor. Parece-nos ainda que a análise das fotos junto ao entrevistado permitiu estabelecer com o mesmo uma relação de maior intimidade, conhecer seu universo, pois o pesquisador aproximava-se mais concretamente da realidade relatada, começava a enxergar e vivenciar esta realidade mais diretamente através das imagens que lhe eram mostradas e comentadas. Esta nova visão e situação que se estabelecem a partir dos comentários conjuntos sobre as fotos trouxeram, em consequência, um enriquecimento muito maior dos relatos.

Estabelecer durante as entrevistas esta dialética entre falas e fotos é que tem possibilitado transformar as fotos aparentemente sem sentido (fotos frias) em fotos legendadas, isto é, em fotos quentes, que permitem o trabalho do pesquisador ⁴.

Quanto às fotografias sobre as quais se têm trabalhado, podemos dizer que são de diferentes tipos, seja pela origem, seja pela forma como se apresentam hoje. A maior parte dos professores nos mostrou fotos posadas para fotógrafos, o que era comum na época. Mas alguns professores possuíam fotos tiradas por conta própria, estas geralmente diferentes das primeiras pelo espontaneísmo que deixavam transparecer. As imagens também não têm sido apresentadas sob a mesma forma: em parte, são fotos originais que os professores guardaram consigo; outras, são fotos que foram reproduzidas em revistas, não se sabendo mais onde estão os originais. Acharmos importante resgatar os dois tipos, pois nosso interesse maior é o conteúdo a que a foto permite chegar. Assim, reproduzimos tanto fotos originais (algumas delas a partir dos negativos cedidos pelos informantes) como fotos de publicações.

Com relação ao trabalho mais específico com fotografias, além da primeira análise que foi feita juntamente com o professor, em situação de entrevista, outro trabalho desenvolveu-se posteriormente. Após a reprodução das fotos, que foi feita com a autorização dos que as possuíam, fez-se uma ficha para cada foto, onde constavam informações como quem cedeu a foto, o período ou data em que foi tirada, a legenda que acompanhava a foto, a referência bibliográfica (no caso de fotos reproduzidas de livros), como estava guardada, as características da foto etc.

2. IMAGENS DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Neste artigo analisamos as fotos sobre a experiência ruralista desenvolvida no Grupo Escolar do Butantã a partir do início de 30. Esta experiência foi escolhida

4 LEITE, Miriam L.M.; SIMSON, Olga, R.M.v. "Imagem e linguagem: reflexões de pesquisa". In: *Textos*, São Paulo, FFLCH/CERU, Série 2,(3):117-140, 1992.

porque, embora se tenha coletado e trabalhado com fotos obtidas junto a vários outros professores, desde 1984, o conjunto de documentos orais, escritos e iconográficos que as entrevistas com D. Noêmia Saraiva de Mattos Cruz nos permitiu vislumbrar é, sem dúvida, merecedor de reflexões específicas.

Apenas para situar melhor o leitor, esclarecemos as circunstâncias em que este acervo foi se constituindo e o que dele fazem parte. Quando iniciamos em 1984 a pesquisa com professores que lecionaram antes de 1930 para populações rurais no estado de São Paulo, fomos informadas que a professora Noêmia, que foi uma das maiores expoentes do ruralismo pedagógico no Brasil estava viva. Assim, foi uma das primeiras pessoas a ser procurada, embora se soubesse que a experiência ruralista do Butantã teria sido iniciada após 1930, portanto em período que não era objeto da pesquisa que então se realizava; entretanto a possibilidade de poder entrar em contato com pessoa que, segundo nosso conhecimento anterior, tinha levado a efeito experiência polêmica em São Paulo, impulsionou-nos a procurá-la e entrevistá-la, mesmo que para satisfazer curiosidades pessoais, apenas, e não do projeto de pesquisa. Realizamos com ela 4 longas entrevistas entremeadas por forte emoção da entrevistada, emoção que foi crescendo à medida que a partir do final da 1ª entrevista ela começou a nos mostrar as fotos que havia guardado sobre suas experiências. Das fotos arrumadas em 3 álbuns de fotografias por ela confeccionados, encapados com tecido da antiga fábrica de seu marido, passamos para os cadernos de provas que guardava dos alunos, aos cartazes com fotos que usava para ilustrar as experiências que realizava no Butantã quando proferia palestras no interior do estado ou em outros estados do país. A curiosidade e interesse por nós demonstrados levou-a a localizar outros documentos que estavam há muito abandonados com várias outras bugigangas, embaixo de uma escada: 2 rolos de filme sobre a experiência e uma velha caixa de sapato com vários envelopes contendo, cada um, fotos de variados lugares do estado que os professores lhe enviavam para mostrar como estavam adotando as propostas ruralistas.

Não pretendemos analisar aqui o conjunto deste acervo, mas mostrar especialmente a importância das imagens na compreensão da experiência ruralista do Butantã.

Sobre o ruralismo pedagógico a documentação que pudemos consultar até o momento não nos permitiu chegar ao conhecimento mais detalhado da “proposta pedagógica” de uma escola “rural” além da orientação mais geral de que deveria ser uma escola voltada para as atividades agrárias, de estímulo às lides do campo, adaptando portanto o currículo a estas atividades. Nossa indagação, a este respeito, é se teria havido realmente uma proposta pedagógica detalhada, antes do início da experiência aqui retratada. Além disso, e somando-se a esta observação, é preciso levar em conta que o material com o qual lidamos aqui – memórias, fotos e documentos – foi obtido junto a apenas uma informante, que se tornou conhecida nacionalmente a partir desta experiência; temos dúvidas, a partir de análise realizada (e das próprias fotos), se corresponderia aos mesmos padrões desenvolvidos em

outras “experiências ruralistas” levadas a efeito no Estado de São Paulo. Nossa intenção portanto não é a de tentar esgotar um assunto que acreditamos ser ainda pouco explorado, mas, através do material diferenciado com o qual lidamos, lançar novas indagações sobre esta problemática.

Pela documentação que dispomos até o momento, obtida junto a professores que trabalharam no interior e na capital, há indicações de que antes de 1920 algumas tentativas já haviam sido realizadas com o intuito de “ruralizar” o ensino. Mas estas experiências não foram incorporadas pelo sistema educacional mais amplo, permanecendo quase desconhecidas ainda durante os anos 20. Efetivamente, as escolas destinadas à população rural foram objeto de preocupação dos governantes paulistas mais pela necessidade que estes sentiam de “nacionalizá-las”, que de “ruralizá-las”⁵. Foi a partir dos anos 30 que as idéias ruralistas ganharam grande impulso, sendo também concretizadas algumas medidas nesta direção. Neste período ressurgiram as discussões sobre a questão ruralista, havia mais de 10 anos iniciadas por Alberto Torres, retomadas em série de conferências promovidas pelo Centro de Professorado Paulista, em 1930 e 1931. Em 1932 foi criada a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, inteiramente dedicada à questão ruralista⁶. Na gestão de Sud Mennucci na Diretoria do Ensino, em São Paulo, as idéias de ruralização realmente se expandem. Além da criação do Grupo Escolar do Butantã em 1932, ele legislou sobre a ruralização da escola, conseguindo do Interventor de então o Decreto nº 6.047 (1933), que criou a Escola Normal de Piracicaba (por falta de verba, esse decreto foi posteriormente revogado)⁷.

Embora na gestão de Almeida Júnior, que sucedeu Sud Mennucci na Diretoria do Ensino, a orientação com relação às escolas rurais tenha tomado outro rumo, as idéias ruralistas continuaram sendo difundidas e a ter grande força, como se pode apreender nas discussões do VIII Congresso Brasileiro de Educação, realizado em 1942, nos discursos de autoridades escolares e governantes ao falarem sobre o ensino rural e nas propostas da Campanha Nacional de Educação Rural, criada em 1946 e organizada em 1952 (para não falar de propostas mais atuais).

Os ruralistas foram, por suas idéias, muito criticados por educadores e sociólogos, como J. Quirino Ribeiro⁸ e Antonio Candido, que tornou muito explícitas estas críticas:

-
- 5 DEMARTINI, Zeila B.F. *Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo*. São Paulo, FFLCH-USP, 1980. (Tese de Doutorado)
 - 6 CONGRESSO Brasileiro de Educação, 8. *Anais*. Goiânia, 1942. Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Educação/IBGE, 1944.
 - 7 BUSCH, Reynaldo Kuntz. *O Ensino Normal em São Paulo*. São Paulo, Record, 1935.
 - 8 RIBEIRO, José Quirino. *Pequenos estudos sobre grandes problemas educacionais: alguns aspectos do ponto de vista da administração escolar*. São Paulo, José Magalhães, 1952. p. 17-23.

*“o ruralismo pode ser um tipo de justificação ideológica que, em vez de conduzir o educador para a plena consciência da contradição campo-cidade e a disposição de superá-la intensificando a urbanização (no sentido amplo, não no de migração rural), contribui para mantê-la, estabelecendo uma espécie de estabilização do estado de privação em que se encontra o homem rural frente aos benefícios da civilização urbana”*⁹.

Este panorama foi aqui esboçado apenas para se anotar as divergências entre o que pensavam os ruralistas e seus críticos.

Entretanto, as informações obtidas com a professora que participou diretamente como *modelo* na implantação das idéias ruralistas em escola nos dão uma outra visão de como esta experiência se efetivava, permitindo que a verifiquemos melhor, não só a partir das idéias, ou de sua crítica, mas do trabalho do dia-a-dia com os alunos. E as imagens, mais que os documentos escritos e os relatos orais nos permitem apreender significados outros embutidos em sua proposta e prática pedagógica: a alegria pela vida, a concepção diferenciada da infância (a criança como um ser fundamentalmente alegre e diferente do adulto, “que a vida se encarregava de entristecer”), e a partir destas concepções, a idéia de que o conhecimento pelo aluno poderia e deveria ser obtido a partir do interesse e do prazer. E só as fotos nos permitem pensar que isto parecia possível, ou, pelo menos, era colocado como objetivo desta proposta. Este acervo visual, entretanto, não pode ser entendido separadamente, pois é da análise conjunta de fatos, falas e documentos que podemos aventar algumas hipóteses novas sobre esta experiência ruralista.

Como poder-se-á notar abaixo e constatamos durante as entrevistas, as fotos não estão nunca ausentes na memória da entrevistada. Acreditamos que as fotos foram, ao longo do tempo, uma peça chave na própria experiência ruralista, na medida em que a professora ia documentando a prática ao longo dos anos, material que ia servindo como instrumento para a divulgação do ruralismo pelo estado de São Paulo e em outros locais do país (elaborou para tanto uma série de quadros com as fotos que considerava mais significativas); foram, nos parece, mais que isso, os sustentáculos da memória e até da vida da entrevistada. Transcrevemos abaixo alguns poucos trechos de sua longa entrevista, em que se pode constatar e exemplificar tais aspectos:

“...depois foi um trabalho que eu fiz experimental de ensino rural. Eu comecei a experimentar. O meu sistema foi assim: interessar as crianças do bairro na vida rural deles. Porque o Butantã era um bairro de zona rural. Os alunos daquela escola, Butantã, era uma escolinha humilde, modesta, depois eu mostro a fotografia.”

“Tinha quatro horas de aulas e horário integral. Tudo era extra, hora

9 CANDIDO, Antonio. “As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação”. In: *Pesquisa e Planejamento*, CRPE, 1(1):57-65, jun. 1957.

*extra. (...) Então, um período era período de aula e o outro era período de atividades práticas. Também tinha Jardim da Infância na escola. Os alunos, vocês vão encontrar por aí fotografias de cinco crianças, cinco raças. Tinha japonês, tinha italiano, tinha espanhol, tinha português e tinha a raça preta. Tinha todas as raças. **Aí você vai ver fotografia. E eu fotografei por acaso. Eu chamei no recreio.** Tinha de várias posições sociais. Tinha uma filha de médico. Gostavam tanto do meu ensino – desculpe a falta de modéstia... que punham os filhos lá. (...) **Você vê muitos descalços aí?***

*“Eu como tinha curso de agronomia eu fazia os programas. Fazia mais ou menos aulas sobre o que tinha que dar. Sobre encubação, sobre reprodução, sobre alimentação, sobre moléstias das aves, tudo isso. Eu primeiro preparava as aulas. Eu dava o programa à risca. Agora, eu sempre gostei de fazer, aquilo ao vivo. Dava aquelas explicações de aritmética, de geometria, de sistema métrico, tudo isso, eu achava muito mais fácil exemplificar ao vivo. Brincar. **Explicar brincando.** Como quem está brincando, como fiz no Butantã. Dava aula de geometria, eu dizia, vamos lá no quintal, vamos lá... O Butantã era uma chácara, aquela baixada toda... Os alunos vinham mais cedo. O grupo começava às 8:00. Eles vinham mais cedo. Eles não marcavam a hora que eles chegavam, porque não era obrigatório, não é? A hora que eles podiam chegar. Até a hora de começar a aula eles ficavam fazendo aquelas atividades. E eu junto com eles”.*



*“Era assim que irrigávamos nossos principais canteiros...”**

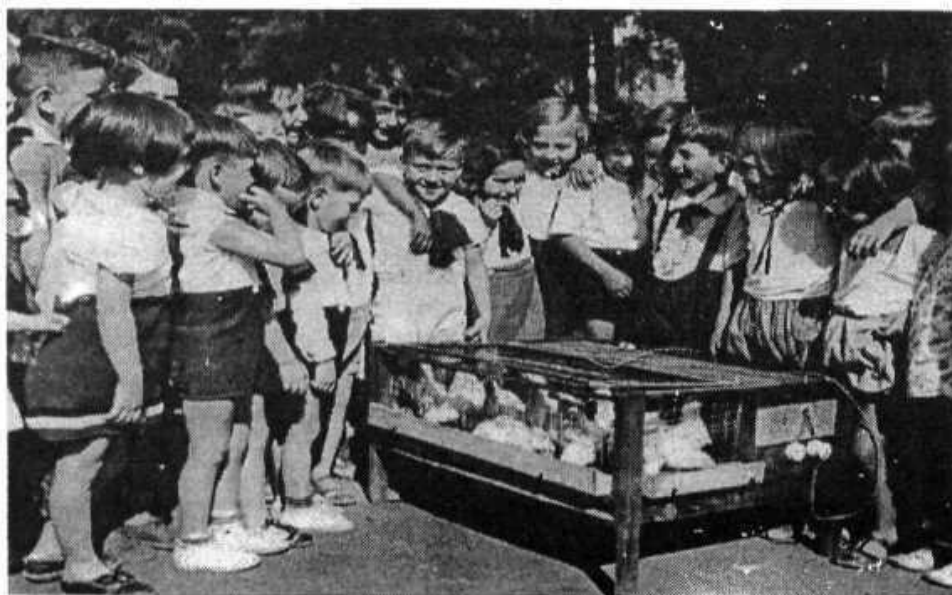
* Reproduzimos aqui as legendas originais das fotos, escritas pela própria professora.



“Reinação”

A professora fala destas atividades extra-classes desenvolvidas na escola pelos alunos, antes e depois do horário das aulas, que eram variadas e que foram todas registradas por sua “Leica” alemã: tinham hortas, com plantação de verduras, tomate, batata, abóbora etc.; criação de aves, coelhos e abelhas; plantação de amoreiras e criação de bicho de seda; plantação de mudas de árvores; faziam brinquedos, cestos, esteiras, redes, além das instalações necessárias para as plantações e criações. Todas foram registradas pelas fotos, como se vê nestes poucos exemplos.

*“Aqui está, **nesta foto**, cada um escolhendo o seu coelhinho no fim do ano – “se eu não faltar”. Começava a criar e no fim do ano ganhava como prêmio. E as frutas, quando colhia... virava merenda. E eu deixava trepar em árvore. Tinha um pomar com goiabas. Eu deixava que eles subissem. Criança precisa de liberdade. Se não tiver liberdade em criança, mas nunca mais. Vem as leis, vem as regras, os costumes, vem a moral cristã, a moral protestante, a moral espírita, que começa a controlar a criança, fica uma escrava. A criança, deixa que viva esta vida que merece. E tudo isso fica na alma da criança e ajuda a viver, a recordar. Elas eram crianças felizes, eu sentia que eu os fazia felizes; eu sentia”.*



"Si eu não faltar ganharei um?!..."

*"O Jardim da Infância era só brincadeira, bailado. Eles faziam brinquedos. **Aí tem fotografias. Se vê por fotografias os brinquedos feitos por eles. Eles mexiam assim brincando, 'de reinação'.** Eu nunca obriguei. É, eu nunca obriguei. Eu disse, quem não gosta de mexer com terra fique em classe estudando".*

*"E tudo isso era motivo de lição de aulas. Geometria, de linguagem... Descrição, redação... Por isso que era uma escola viva. **Não tinha reprovação. Era uma escola viva.** Eles viviam aquilo com intensidade. (...) Queriam fazer um canteiro, eu digo: 'Então vamos lá. Vamos lá, pegue régua e vamos pegar a enxada. Vocês vão fazer um... um losango, vão fazer um triângulo, vocês vão fazer lá. Vocês fazem o canteiro da forma que vocês quiserem. Mas forma geométrica'. Assim (**mostra foto**). Ah! Era uma brincadeira! E depois eles escreviam tudo o que faziam, pra aproveitar também. Eu promovia 100%. Aqui, na **foto**, era o casulo, já".*



“Aritmética = medição dos canteiros”



“Aritmética = pesagem de alimentação para as aves”

“Ah, este (foto) era Dom Amaro que ensinava a criar abelha. Todo sábado ele passava com as crianças no Butantã! E as crianças adoravam o Dom Amaro. Ele escreveu um livro das abelhas. Esta outra é da criação de coelhos; não precisa lugar muito grande para criar coelho. Isso tudo com tábua. Cada um trazia um pedaço de tábua...”

“Esta era do Clube Agrícola. Os que plantavam em casa. Aprendiam em classe. Eu que dava aula para eles em hora de recreio, que era

voluntário. Quer ficar fica, quem não quer, vai brincar. Clube Agrícola era os que plantavam em casa portanto. Eles levavam sementes, eles levavam mudinhas, levavam árvores. Você viu distribuição de árvores aí? Os quintais, todos por aí a fora eram tudo árvores que o grupo distribuiu. Olha, aqui é abóbora. Girassol. Milho. Ah, aqui é lata velha para plantar mudinha. Ihhh, fui tão combatida por causa disso aí. Criticavam porque estava mexendo em lata, em lixo. Tudo, tudo, tudo no começo tem guerra né? Tem guerra. Se não tiver guerra não tem valor”.



“Aproveitando latas velhas para viveiros de plantas”

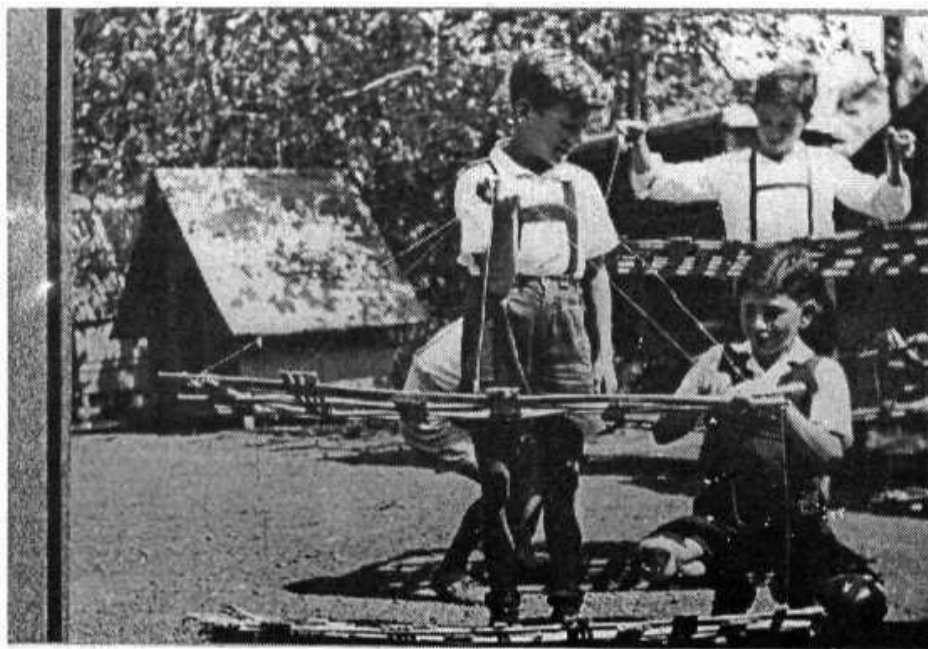
“As meninas faziam bonecas. (...) Olha, todas as menininhas fazendo bonequinhas... Eu queria mostrar esta foto. Aí tem uma boneca, uma negrinha aí. A terceira, a quarta, aqui ó. Foi a boneca que Dona Pérola me trouxe dos Estados Unidos. E essa boneca elas copiaram. Esta é a casa das bonecas. Minha irmã mandou vir um piano da Europa, um piano Player, e o caixão dela ficou encostado. Aí eu peguei, mandei levar para o Grupo do Butantã, olha aí. Fizeram uma casinha de bonecas... as crianças”.



“O Natal dos nossos irmãozinhos vai ser alegre!”
(Modelo e moldes de D. Pérola Byington)

“Olha, aqui, é piso pra chuveiro. Eles fazendo. Pedacinho de madeira... com umas coisas. Com pedacinho de madeira com araminho. Faziam todo tipo de brinquedo. Carrocinha... caminhãozinho... Os bichinhos! Era aula de trabalhos manuais. Todos os bichinhos serradinhos, assim, madeirinha... rede. Eles gostavam de fazer rede para mãe. Olha aí eles fazendo...”

“O Fernando Costa, o governador, quando ele foi lá e viu aquilo (aí tem fotografia dele no meio das crianças). Ele vivia lá. Volta e meia em fim de semana corria ele lá, conversar com criança. ...Ficou encantado com aquilo, gostou demais disso. ‘Mais escolas como esta é que nós precisamos! Eu vou mandar aqui uma porção de professores para aprender com a senhora’.



“Esteiras para bicho da seda”

*“E todo mundo, as outras professoras, os outros grupos escolares interessados neste assunto iam lá me visitar. Eu não tinha sossego, eu não podia trabalhar. **Eu tenho aí um álbum só de visitas.** De Escola Normal do Brás, de Escola Normal não sei de onde, da Bahia, de Minas Gerais, passava lá o dia visitando e fazendo... Aquilo me atrapalhou muito. Mas eu fiz um benefício. Mudei a mentalidade de uma porção de gente, e de uma porção de autoridades escolares também.*

*“Eu estive num Congresso de Ensino na Bahia (1934) e relatei este trabalho. Você não imagina que barulho que foi na Imprensa Oficial. **Olha aqui, neste Congresso de Ensino.** Olha o Professor Sud Mennucci fazendo uma saudação! **Vocês estão vendo isso aí, isso aí é início.** Porque eu fiz em outras escolas. Depois eu fui nomeada chefe... deste setor, eu tive que visitar estas escolas e fundar estas escolas no interior”*

A experiência ruralista tal como é contada pela entrevistada não se dissocia das fotos que ela foi mostrando ou indicando durante seus relatos, e das que consigo guardou. Em grande parte, os relatos vão surgindo ligados às fotos (as fotos confirmam o que ela diz, lembram-lhe o que está esquecendo), fotos estas que foram guardadas e vivenciadas com muito apego durante toda a vida – elas “alimentaram” a memória.



“Escolha de material para esteira”

Mas o que este conjunto de fotos (aquelas constantes dos álbuns que nos foi mostrando durante a entrevista, as dos cartazes que usou para divulgar a experiência em congressos e em outros estados do país e ainda as que foram por nós reproduzidas a partir de negativos encontrados em uma caixa de sapatos) representa, com relação ao relato oral da entrevistada e ao contexto no qual foi produzido?

Como bem observa Miriam Moreira Leite¹⁰, é preciso compreender o porquê e para que algumas imagens foram construídas. Esta compreensão altera o conteúdo das imagens e amplia a visão deste conteúdo. Acrescentando-se a esta sugestão as idéias desenvolvidas por Roland Barthes sobre a ambigüidade da imagem fotográfica¹¹, podemos visualizar melhor este material a que tivemos acesso.

A nosso ver, o objetivo da entrevistada ao produzir ela própria as fotos sobre a experiência ruralista, ou ao arquivar as que lhe eram enviadas de outras cidades do interior em que experiências semelhantes foram iniciadas, era a de documentar esta experiência e através desta documentação mostrar sua viabilidade e validade.

Por este motivo a professora parece ter se preocupado em fotografar principalmente as situações que correspondiam mais de perto à proposta dos ruralistas, e que eram as atividades extra-classe, principalmente aquelas em que o trabalho com a terra e com os animais eram desenvolvidos; a maior parte das fotos do acervo refere-se a atividades agrárias.

10 LEITE, Miriam Moreira. *A imagem através das palavras*. Folha de São Paulo - Folhetim. São Paulo, 6 de abril de 1986.

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

É importante observar que enquanto as fotografias de outros professores referentes ao sistema educacional da época geralmente focalizam a escola – prédio – com suas salas de aula, ou as classes organizadas de alunos, não encontramos nesta farta documentação da entrevistada nenhuma foto que nos mostre o interior das salas de aula e as atividades de estudo – é como se este aspecto não precisasse ser retratado, não havia aí nada de muito novo a mostrar.

O que era incomum e devia ser focalizado e captado pela câmera era o que se passava fora das salas de aula; era neste espaço que a professora podia registrar concretamente o desenvolvimento da proposta, através das atividades variadas que os alunos realizavam, antes das aulas, no recreio, ou fora do horário escolar.

As fotos ainda nos permitem atentar para outro aspecto: em quase todas, as crianças parece que estão ignorando o fato de estarem sendo retratadas; são, em sua maioria, fotos não “posadas” – e o que se percebe é a concentração e grande interesse das crianças nas atividades que desempenham, e até a independência que parecem ter quando as executam; é como se já tivessem incorporado as noções necessárias ao desenvolvimento das atividades – o professor às vezes está por perto, e quando isto ocorre há como que uma intimidade e cumplicidade maior entre eles. E realmente é preciso ficar mais próximo para observar as plantas, os animais; a foto sobre as aulas sobre abelhas, com as crianças sentadas no chão, conversando com o abade do Mosteiro de São Bento, mostra como havia um relacionamento informal nestas atividades e como a transmissão de conhecimentos podia se dar fora das salas de aula, segundo outros padrões.

Mas as fotos, juntamente com as observações orais feitas pela professora, deixam ainda entrever um aspecto fundamental das atividades escolares: havia aí uma preocupação constante com a aquisição de conhecimentos, com a experimentação, com a observação sistemática dos fenômenos da natureza e das práticas adotadas no trato da terra e dos animais (é interessante observar, a este respeito, as fotos sobre medição de canteiros, pesagem de ovos e adubos, classificação de aves, seleção de sementes e espigas, plantio de mudas em solos diferentes, entre outras). Talvez por este motivo não via a autora das mesmas necessidade de fotografar as crianças dentro das salas de aula – o que se passava no interior das salas estava intimamente relacionado ao que ocorria fora – e este era o espaço fundamental para a produção do conhecimento.

É importante chamar a atenção para este aspecto que transparece quando analisamos o conteúdo das imagens relacionando-o às observações da professora: ela não quis documentar apenas as atividades de trabalho voltadas para as lides rurais; tentou captar também as dimensões que para ela eram fundamentais na experiência educacional que realizava: de um lado, a aquisição e sistematização de conhecimentos; de outro, o desenvolvimento psíquico e social das crianças. As fotos evidenciam a preocupação com a parte lúdica, com o atendimento aos interesses próprios das faixas etárias com as quais trabalhava (exemplos são a série de fotos sobre a fabricação de brinquedos e a série de fotos da pré-escola).

Há ainda uma outra dimensão aliada a estas duas acima que para a entrevistada era fundamental: na escola, as crianças deveriam ser livres, para ser felizes – e ela tenta, com sua câmara, captar esta felicidade, que aparece nos risos das crianças mexendo com a terra, com os animais, colhendo ou mostrando o que conseguiram produzir, conversando, brincando.

Haveria ainda muitos outros aspectos que poderiam ser discutidos a partir das fotos: a origem social e étnica dos alunos e a preocupação da entrevistada em, através das imagens, mostrar que na escola todos eram iguais; o relacionamento de alunos de ambos os sexos nas atividades escolares, o que não era freqüente na época; a formação de hábitos alimentares e de higiene, a partir das próprias atividades que as crianças desenvolviam e de seu próprio lazer; a utilização da produção dos alunos para consumo próprio, como era o caso da sopa escolar, ou para venda, como meio de adquirir livros para a escola, evidenciando a falta de recursos de que dispunham para o funcionamento da mesma.

Através deste conjunto todo, de falas e fotos, indissociável, pode-se afirmar que a experiência ruralista do Grupo Escolar do Butantã apresenta no seu desenvolvimento características ou objetivos que extrapolam a tentativa inicial dos que a idealizaram a nível de órgãos centrais do ensino, isto é, desenvolver nos alunos o apego às lides rurais. Diferentemente destas idéias, o que se praticava, no dia a dia, era um ensino ativo, em que a preocupação com os interesses e necessidades das crianças era fundamental.

O que é preciso observar sobre esta experiência ruralista é o fato de ela ter sido iniciada “oficialmente” na então periferia de São Paulo, cidade já em grande expansão, em que o processo de industrialização tomava grande impulso. Por que promover uma experiência ruralista neste contexto de intensa expansão industrial e urbana? Acreditamos que a implantação da escola ruralista no Butantã, na Capital do Estado, em área próxima aos órgãos centrais da Secretaria, e em região que facilitava a divulgação da experiência, pode ter pesado nesta escolha – a experiência do Butantã surge como uma alternativa pedagógica e contraponto político à proposta dos escolanovistas, e, como tal, seria interessante que funcionasse no mesmo local, de maior projeção. Explica-se em parte a preocupação com a documentação da mesma, por parte da Profa. Noêmia. Resta saber se estas experiências, concretamente, eram realmente divergentes, e em que aspectos.

Como várias outras experiências na educação paulista, esta, apesar do grande entusiasmo que provocou, mesmo em outros Estados, também não teve uma política sistemática de implantação. Desta forma, o que vai ocorrendo é que a experiência vai perdendo sua força, vai se extinguindo, sem que lhe seja dado um fim. Não são feitas observações sistemáticas (não as encontramos) que acompanham o desenvolvimento do ensino nestas experiências tidas como inovadoras. O que nos sobra, nos documentos, são geralmente as propostas e as críticas – e entre estes dois pontos, se desconhece a realidade das escolas.

A este respeito, a reflexão metodológica que fizemos sobre o conteúdo das memórias e das fotos que nos foram passadas, além de outros documentos elaborados pelos alunos, nos fez pensar que justamente aí estava a maior riqueza destas fontes: elas se contrapõem à proposta e à sua crítica.

Explicando melhor: a experiência denominada ruralista da escola do Butantã foi proposta para desenvolver um ensino adaptado às condições do meio - no caso considerado rural -, desenvolver o gosto dos alunos pelas atividades agrárias, e por este motivo experiências como estas foram alvo de críticas ferrenhas por se considerar que eram “reformistas” e “saudosistas”, isto é, que se opunham à mudança que se processava na sociedade, com os processos de industrialização e urbanização. Entretanto, o que se pode observar através dos relatos e especialmente das fotos sobre as práticas desenvolvidas na escola é que elas se distanciavam tanto da proposta ruralista original, quanto da crítica que lhe era formulada. Esta colocação nos é sugerida quando constatamos inicialmente que não havia uma orientação exclusivamente voltada para as atividades agrárias; embora a criação e a plantação fossem prioritárias, havia interesse na execução de outros trabalhos e especialmente com o brincar. O aspecto que ressalta, aliado a este, é que ela se caracterizava como uma escola extremamente ativa, em que as crianças faziam as atividades dependendo de seu interesse por elas. A preocupação que se evidencia nestas atividades parece ser menos com o tipo de atividade em si, com o que estava sendo executado, que com as etapas pelas quais as crianças estavam passando ao executá-las: as informações prévias, a organização, a observação sistemática – a partir do trabalho planejado e desenvolvido, chegava-se à abstração sobre determinado assunto. Como não eram atividades obrigatórias, os alunos que as faziam pareciam ter muito prazer em executá-las – e este ponto, segundo a entrevistada, aparece como fundamental – “as crianças eram alegres”. Ainda há outro ponto pouco destacado: estas atividades extra-classes não se desvinculavam do conteúdo propriamente escolar, ao contrário, pareciam ser amplamente utilizadas no desenvolvimento destas, como o atestam não só os relatos da professora, as fotos, mas os documentos dos alunos e os cadernos da época, com provas mensais realizadas ao longo dos anos trinta e quarenta.

A procura e o interesse por este tipo de escola talvez tenha se realizado mais pelo caráter inovador que ela introduzia nestes aspectos, que pela intenção ruralista que apregoava.

Neste sentido, é interessante chamar a atenção para o fato de que não só ela era freqüentada por alunos cujos pais já estavam em estreita relação com as atividades citadinas, como passou a ser procurada por pessoas de categorias sociais mais elevadas – e que certamente não pensavam em orientar seus filhos para atividades agrárias (filhos de médicos e de funcionários do Butantã).

As questões que aventamos, após esta primeira análise, são: 1) poderia a experiência do Grupo Escolar Butantã ser considerada “ruralista”, embora ela tenha sido tomada pelos ruralistas como a escola-modelo? 2) poderia ser considerada como experiência que se opunha aquela proposta pelo grupo opositor, da Escola Nova, e privadora dos “benefícios de civilização urbana”?

São questões que apenas o trabalho com estas diferentes fontes nos permitem colocar.

3. RETOMANDO AS QUESTÕES INICIAIS

Antes de retomar os quatro pontos que arrolamos no início desta reflexão levando em conta a experiência ruralista acima considerada, é preciso anotar inicialmente que as fotos foram constituintes da própria experiência em seu desenvolver histórico, assim como no momento da pesquisa foram constituintes do processo de entrevista e foram analisadas também por nós como fontes de novas informações sobre esta mesma experiência. Isto é, embora sendo as mesmas imagens, elas têm sido usadas com diferentes objetivos e significados ao longo do tempo compreendido pela História da Educação e do tempo da pesquisa. Falar sobre aqueles pontos iniciais significa portanto tratar dos mesmos segundo estes diferentes momentos e objetivos:

1) Durante o processo de entrevista, as imagens contidas nas fotos estiveram presentes de duas maneiras, pelo menos: a) a professora a elas fazia referências e a partir delas relatava sua experiência mesmo quando não nos as tinha ainda mostrado; para ela, como observamos, elas faziam parte da própria experiência e de suas memórias, pautando desta forma o próprio relato oral; b) num segundo momento, elas foram objeto de descrições específicas, quando então nos foram mostradas e manuseadas. Com as fotos presentes, tanto os relatos da professora foram se dirigindo para temas específicos, como pudemos nós, pesquisadores, formular novas questões que as imagens nos foram colocando: o que faziam aquelas crianças em determinadas fotos? As meninas participavam da experiência? E as crianças do Jardim da Infância, porque estão retratadas?, entre outras. Foram importantes, assim, para a construção dos próprios relatos orais. A indagação que fica, quando refletimos sobre esta questão, é: que relatos teríamos se estas fotos não existissem? Certamente de uma outra natureza, e qualidade. As fotos interferem na entrevista e nos relatos de maneira muito forte, talvez por orientar a memória mais para o que ficou documentado iconograficamente. Mas não impediram, de qualquer maneira, que algumas críticas e observações não registradas pela máquina fossem dirigidas às autoridades de então e aos rumos que se deu à experiência.

2) No tocante ao relacionamento dos depositários com as mesmas, pudemos constatar que, talvez pelo fato de terem sido produzidas em grande parte pela própria professora e porque retratavam uma experiência que a projetou nacionalmente, estas fotos adquiriram um significado especial, pois constituíam para ela a demonstração mais clara do que havia realizado e do que era possível realizar com as crianças. Eram as fotos, portanto, fundamentais à preservação da memória da experiência e, a partir do significado de que se revestiam para sua autora, passaram a ser o sustentáculo de sua própria memória.

3) É importante chamar a atenção para outro aspecto que a análise deste caso nos revela: as fotos permitiram à professora estabelecer diferentes formas de comunicação com outros participantes do sistema educacional ao longo do tempo. Em primeiro lugar, com os próprios alunos, funcionários e demais professores da escola, na medida em que o ato fotografar passou a fazer parte do cotidiano da

escola. Talvez por esta razão, as fotos que estão disponíveis não mostram as crianças interessadas em serem retratadas, posando para a máquina, mas geralmente concentradas, ignorando o próprio fotógrafo. Esta colocação leva-nos a uma reflexão de ordem metodológica: a do registro de experiências (educacionais ou não) apenas em determinados momentos, ou melhor, em poucos momentos. Podemos comparar, considerando-as como da mesma natureza, mesmo que numa perspectiva histórica, fotos que surgiram a partir de uma prática cotidiana de fotografar, com outras que são resultado de "flashes" momentâneos? Neste sentido, parece-nos que são muito diferentes as fotos que constituem o acervo da experiência do G.E. do Butantã e as outras, muitas, que foram enviadas de vários locais do interior para a professora Noêmia, tentando mostrar a ela como a experiência ruralista estava sendo praticada pelo interior do Estado. A este respeito, chamamos a atenção para este outro tipo de comunicação que as fotos permitiram que ela estabelecesse: era o meio que ela utilizava para mostrar o que realizava, em congressos e palestras, e, pelo que pudemos constatar, o fato de comunicar-se usando as fotos deu origem a uma forma de comunicação aparentemente pouco usual como relato de práticas pedagógicas até então; em outras palavras, os professores e diretores do interior passaram também a lhe enviar fotos, como demonstração de suas próprias práticas com os alunos. As imagens produzidas suscitaram a produção de novas imagens. Esta reflexão nos leva a pensar que, além dos novos significados que uma série de fotos vão permitindo perceber, isto é, além da contribuição destas enquanto fontes historiográficas, há dimensões outras ainda pouco exploradas na História da Educação: as diferentes maneiras através das quais os professores têm procurado documentar e divulgar suas práticas pedagógicas, estabelecendo processos comunicativos (neste caso, através de imagens) ainda pouco conhecidos.

4) Embora sendo difícil avaliar a contribuição da existência de fotos e a análise das mesmas para a reconstrução da História da Educação em São Paulo, podemos pensar que, no caso analisado, foram elas, no conjunto dos documentos considerados, que nos levaram a encarar a experiência ruralista do G.E. do Butantã com novos olhares, que nos distanciaram tanto daqueles contidos nas propostas dos que a conceberam, como dos contidos nas críticas que lhes foram formuladas. Foram elas, ainda, que nos permitiram levantar a hipótese de que o que elas próprias procuravam retratar, uma prática pedagógica pautada em uma maneira diferente de conceber a criança e seu processo de aprendizado, não foi entendido pelos que as olhavam e procuravam reproduzir a experiência, pois as fotos que retornavam como demonstrativos das experiências outras realizadas pelo interior do Estado apresentavam conteúdos profundamente diferenciados; embora em todas os alunos estejam desempenhando atividades com a terra, como se propunham os ruralistas, a prática parecia aí esgotar-se. Podemos portanto dizer, mais uma vez, que podem ser várias as leituras sobre as mesmas imagens, especialmente quando são belas imagens.

Sabemos dos riscos que uma análise recorrendo a estas fontes para nós pouco usuais podem nos conduzir. Mas acreditamos que, como pesquisadores,

devemos enfrentar os desafios. Neste sentido, concordamos com Nóvoa quando afirma que:

“Uma vez que o ‘historiador é sempre prisioneiro das fontes’, é imprescindível levar a cabo um trabalho rigoroso e metódico de diversificação das fontes de investigação, aos mais diversos níveis. Trata-se de um esforço profundamente criativo, que obriga o historiador a uma recensão sistemática das fontes clássicas e a uma descoberta de materiais que induzem novas leituras das realidades de ontem e de hoje”¹².

Este é o caminho (de incertezas) que temos procurado trilhar.

Abstract: In order to reconstruct the History of Education in Brazil there is an open field for the reflection on the utilization of images in this process. This paper deals with some points the practising of research has directed the attention at: 1) the images during the interview process and its implications; 2) the relationship between the owners of the photographs and them; 3) the communication forms between educational agents allowed by the existence of images (disclosure/evaluation); 4) the content of the photographs and the new possibilities of analysis that it sets. The analysis of these questions was founded on some researchs carried out on teachers in the state of São Paulo.

Key-words: photographs; qualitative research; History of Education

12 NÓVOA, Antônia. “Inovação e História da Educação”. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 6: 1992. p. 216.