

Os relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo como fonte de pesquisa para a história da educação – décadas de 1930 e 1940

Macioniro Celeste Filho*

Resumo:

De 1933 a 1944, as 21 Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo elaboraram relatórios inventariando as escolas paulistas inspecionadas no período. Ao menos 68 desses relatórios foram preservados no Arquivo Público do Estado de São Paulo. O atual artigo apresenta parte desse acervo como importante fonte de pesquisa para a história da educação. Ao dividir essa documentação entre fontes visuais e fontes escritas, o texto privilegiará as fontes visuais. Serão debatidas as dificuldades metodológicas do uso deste tipo de fonte. Na sequência, será exemplificada parte das informações visuais que esses documentos possibilitam aos pesquisadores. O artigo se encerra com uma breve amostragem das informações textuais que os relatórios fornecem aos historiadores.

Palavras-chave:

história da educação; fontes documentais; ensino paulista; grupos escolares; imagens e pesquisa histórica.

* Graduado em história pela Universidade de São Paulo (USP), mestre e doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, *campus* de Bauru.

The reports of the Regional Offices of Education of the State of São Paulo as a source of research for history of education – decades of 1930 and 1940

Macioniro Celeste Filho

Abstract:

From 1933 to 1944, the 21 Regional Offices of Education of the State of São Paulo worked out reports of inventory of the schools of São Paulo inspected in that period of time. At least 68 of those reports have been preserved in the Public Archive of the State of São Paulo. The current paper presents part of that patrimony as an important source of research for the history of education. By dividing that documentation between visual and written sources, the text will focus on the visual sources, and will discuss the methodological difficulties of using this kind of source. Following, will be illustrated part of the visual information that those documents offer to the researchers. The article concludes with a brief sampling of textual information that the reports provide to the historians.

Keywords:

history of education; documentary sources; São Paulo education; school groups; images and historical research.

Pouco mais de três meses após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em março de 1931, é criada a Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública de São Paulo. Nesse ano e no seguinte, são organizadas as Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo. As 21 Delegacias Regionais têm como uma de suas incumbências iniciais inventariar todo o sistema escolar paulista de então. Para tanto, de 1933 a 1944, elaboraram ao menos 68 relatórios detalhando a consolidação, durante o período varguista, do aparato de ensino no estado de São Paulo. Esses relatórios, depositados no Arquivo do estado de São Paulo, estão sendo gradativamente colocados por essa instituição à disposição de consulta integral na internet. Os relatórios das Delegacias Regionais de Ensino de São Paulo são fontes de pesquisa fundamentais para a história da educação paulista num dos momentos decisivos da institucionalização dos sistemas públicos de educação no Brasil. É propósito deste trabalho apresentar parte da riqueza documental desses relatórios como fontes para pesquisas históricas.

Por serem inéditos, numa organização burocrática recém-criada, não existiu padronização nas décadas de 1930 e 1940 do que deveria ser um relatório apresentado pelo delegado de ensino a seus superiores: o secretário de estado da educação e saúde pública e o governador do estado de São Paulo. Portanto, os 68 relatórios das Delegacias Regionais de Ensino de São Paulo são profundamente diferentes. Para o atual trabalho, pesquisou-se 23 desses relatórios; ou seja, cerca de um terço deles. Para uma ideia da diversificação desses documentos, pode-se mencionar o relatório da Delegacia Regional de Ensino de Araraquara de 1936, com suas sucintas 42 páginas e nenhuma ilustração, ou o econômico relatório de Campinas de 1941, com 56 páginas e nenhuma ilustração. Como contraponto, entre muitos outros relatórios de elaboração sofisticada, pode-se citar o da Delegacia Regional de Ensino de Bauru de 1933, com 218 páginas, 11 mapas e 126 fotografias ilustrativas, ou o relatório de Ribeirão Preto de 1934, com 809 páginas, 62 mapas, 35 plantas arquitetônicas de escolas e 40 fotos ilustrativas. Num primeiro contato, literalmente salta aos olhos a exuberância dos dados visuais contidos nesses documentos. Os historiadores têm tradição no manuseio de informações escritas como fonte de pesquisa. O uso de fontes visuais ainda é minoritário como instrumento documental em história da educação. O presente trabalho privilegiará as imagens contidas nos relatórios das Delegacias Regionais de

Ensino do Estado de São Paulo como fonte ainda pouco utilizada em pesquisas históricas sobre o sistema educacional paulista nas décadas de 1930 e 1940.

Há tempos as dificuldades teórico-metodológicas no uso de imagens são debatidas por historiadores brasileiros. Ao criticar a produção acadêmica que utilizava fontes visuais em pesquisa histórica no início da década de 1990, Marcos Antonio da Silva (1992, p. 134) finalizou seu artigo na *Revista de História* com a seguinte questão:

O apelo a diferentes imagens pelos historiadores não pode significar a ausência de debates sobre procedimentos metodológicos básicos de seu campo de saber, indicando a pertinência daqueles materiais a séries de documentos, articulando-os a contextos sociais em que atuaram e atuam, garantindo o efetivo debate crítico com diferentes patrimônios e memórias.

A utilização de imagens pelo historiador, ao lado de seu fascínio e riqueza, também significa novos desafios para quem pretende efetivá-la. Mas esse é um “preço” que qualquer pesquisador paga, seja qual for sua documentação. Quem se habilita?

Na área de história da educação, quem se habilitou satisfatoriamente nesta empreitada foi Rachel Duarte Abdala em sua dissertação *A fotografia além da ilustração* (2003). Esta pesquisadora, seguindo a trajetória de sua orientadora, Diana Gonçalves Vidal, ao elaborar o arcabouço teórico de sua dissertação fez uma rica e produtiva intersecção entre dois autores que originalmente não se viam como interlocutores: Roger Chartier e Boris Kossoy. Com Chartier, Rachel Abdala soube contextualizar adequadamente o “refluxo do marxismo e do estruturalismo” (CHARTIER, 1991, p. 176) como abordagens teóricas insuficientes para a análise de imagens como fonte histórica. Para exemplificar tais abordagens, são úteis dois trabalhos envolvendo o uso de fotografias como fonte documental publicados na década de 1990.

Um campo de saber bastante influenciado pelo estruturalismo foi a semiótica. Teóricos da semiótica foram a base conceitual da dissertação de Aline Lopes de Lacerda, *Fotografia e discurso político no Estado Novo*. (1998). Para esta autora (idem, p. 12-13), as imagens, vistas como textos, compõem discursos:

As considerações sobre a mediatização da imagem fotográfica e sua ascensão à categoria de texto cultural estão relacionadas ao modo de abordagem dos fenô-

menos culturais proposto pela teoria semiológica dos discursos. [...] Enquanto práticas socialmente determinadas, a imagem fotográfica e o suporte de comunicação que a apresenta podem ser considerados como fenômenos discursivos, como espaços de produção de sentido. [...] Os vários objetos textuais produzidos são considerados fragmentos de um fenômeno mais amplo que também os define: a semiose social.

A abordagem semiológica das imagens como objeto de conhecimento tem jargão bastante rebuscado e autorreferente. Sinteticamente, essa abordagem concebe a realidade como uma composição de discursos que podem ser decompostos e compreendidos como textos culturais que constituem a “semiose social”. Discursos culturais inseridos na “semiose social” dialogam com outros discursos textuais numa espiral complexa que define a realidade e suas possibilidades de compreensão. Se tal abordagem teórica mal consegue perceber o presente, composto de discursos que remetem a outros discursos infinitamente, que dirá como instrumental teórico para compreender o passado? As fotografias do início da década de 1940 analisadas por Aline Lopes de Lacerda são enquadradas num formalismo composicional de modo a entendermos o discurso getulista durante o Estado Novo. No entanto, apenas a análise do discurso, de qualquer período, não tem a pretensão típica dos historiadores de entenderem também a realidade por trás dos discursos. Historiadores lidam com discursos sobre o presente ou sobre o passado, mas buscam mais do que isto. Discursos são uma faceta da realidade, não se confundindo com ela. Ou a realidade, presente ou passada, seria apenas discurso cultural inserido numa “semiose social”. O real visto como uma “cebola” de textos intercomunicantes. O que seria uma postura equivocada de compreensão do mundo, que, segundo Chartier, se exauriu na Europa, no final da década de 1980.

Não foi qualquer abordagem marxista que entrou em refluxo na década de 1980, mas precisamente a abordagem marxista predominantemente influenciada por Althusser. Esse marxismo mecanicista teleológico pode ser visto como a base conceitual do artigo de Antônio Oliveira Júnior intitulado “A fotografia oficial: imagem do poder” (1993, p. 37). Nesse artigo, o autor concebe a fotografia como ferramenta do aparelho ideológico das classes dominantes e usada pelo Estado como instrumento de dominação:

O reflexo do poder na fotografia vai se expandir na direção dos múltiplos movimentos, que procuram organizar a significação ou a produção de sentido no interior de uma sociedade. Desse modo, a imagem fotográfica se constitui como um dos recursos capazes de gerar significação e levar a objetivos ideológicos. Destes, um dos mais importantes é criar uma imagem do mundo que se assemelhe à classe dominante.

A abordagem marxista mecanicista que tratava o campo da cultura como espaço ideológico hegemonicamente controlado pelas classes dominantes e, portanto, manipulado por aparelhos ideológicos do Estado burguês, segundo Chartier, se esgotou, na Europa, na década de 1980. Para ter uma ideia da “pá de cal” jogada nesse tipo de marxismo por um importante historiador marxista, E. P. Thompson, consulte seu livro *A miséria da teoria – ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser* (1981).

Esses são apenas dois exemplos de possíveis abordagens teóricas do uso da imagem como fonte de pesquisa que apresentam problemas conceituais a dificultar o trabalho do historiador. Como afirmado anteriormente, ao fazer dialogar ideias de Roger Chartier, privilegiadamente de seu texto “O mundo como representação” (1991), e contribuições de Boris Kossov de seu livro *Realidade e ficções na trama fotográfica* (1999), entre outros, Rachel Abdala compôs uma original abordagem conceitual na utilização de imagens como fonte de pesquisa em história da educação.

Ao apresentar a formação das identidades sociais como algo conflituoso, sendo as representações que os sujeitos sociais fazem de si mesmos importante objeto de estudo, Roger Chartier (1991, p. 183-184) distingue duas formas complementares de conceber as representações sociais:

Uma dupla via abre-se: uma que pensa a construção das identidades sociais como resultado sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma; outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade. Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento,

portanto a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade.

No entanto, Chartier analisava privilegiadamente nesse texto as estratégias simbólicas a construir as identidades sociais em conflito no Antigo Regime. O autor trabalhou com fontes literárias para o estudo de um período no qual o Estado se tornou detentor de poderes absolutistas e do monopólio da violência justa. Nessa Europa barroca, a luta pela composição simbólica de representações sociais era importante fator de hierarquização da sociedade, substituindo gradativamente a violência explícita como forma primordial de estratificação social. Rachel Abdala fez uma transposição, por analogia, dessa abordagem de Chartier para o Brasil do final da Primeira República, sendo que a autora elegeu como fonte de pesquisa o material fotográfico da reforma educacional no então Distrito Federal entre 1927 e 1930. Para tanto, o elo teórico a consolidar tal passagem foram os escritos de Boris Kossoy. Na abordagem desse autor, a construção simbólica de representações sociais é um dos atributos privilegiados dos fotógrafos e da fotografia. Porém, assim como Chartier, tal processo não é concebido por Kossoy como algo objetivo e isento de possibilidades de leituras díspares por membros de grupos sociais distintos. Enfim, é um processo conflituoso. Pode-se argumentar que apenas trocou-se “discurso” por “representação”, seis por meia dúzia. Não é o caso. A construção de representações sociais significa conceber a realidade composta por sujeitos sociais, individual ou coletivamente, lutando por constituir como eles se veem e querem ser vistos no mundo. Podem também comportar idealizações e desejos, mas que movem atos concretos de sujeitos sociais numa realidade em mutação no interior deste processo. Representações sociais ajudam a compreender a realidade onde são formadas. Não substituem tal realidade. Nesse caso, a cultura é vista como um dos espaços onde as representações sociais têm papel importante na hierarquização de grupos em conflito. No âmbito da cultura contemporânea,

a fotografia é um dos mais destacados meios de fixação de representações sociais, mas com limitações em seu uso como fonte histórica:

São constantes os equívocos conceituais que se comete na medida em que não se percebe que a fotografia é uma representação *elaborada cultural/estética/tecnicamente* e que o índice e o ícone, inerentes ao registro fotográfico – embora diretamente ligados ao referente no contexto da realidade – não podem ser compreendidos isoladamente, ou seja, desvinculados do *processo* de construção da representação (KOSSOY, 1999, p. 133-134, grifo do autor).

Como remediar tais limitações? Citando Jean Keim, Kossoy defende a complementaridade entre fontes visuais e fontes escritas na busca da compreensão do processo de construção da representação social:

Se a foto julga-se um documento e quer ser apresentada como tal, as informações escritas são de primordial importância. Esta verdade elementar é frequentemente esquecida pelos que consideram que a fotografia basta-se em si mesma. Portanto, tais informações são indispensáveis em todos os casos, seja quando a imagem é utilizada num trabalho de pesquisa, seja para fins educativos, seja para denunciar uma situação a título de informação (KEIM apud KOSSOY, 2001, p. 79).

No entanto, complementar o uso de imagens como fonte histórica com textos que ajudem na contextualização das imagens analisadas ainda esbarra em alguns limites, ao menos quando se propõe uma pesquisa minimamente objetiva:

Será somente através da sensibilidade, do constante esforço de compreensão dos documentos e do conhecimento multidisciplinar no momento histórico fragmentariamente retratado que poderemos ultrapassar o plano iconográfico: o outro lado da imagem, além do registro fotográfico. Poderemos quiçá decifrar olhares e gestos, compreender o entorno, decifrar o ausente. Na tentativa de “descongelarmos” o documento, poderemos, talvez, devolver aos cenários e personagens sua *anima*, ainda que seja por um instante. Poderemos, por fim, intuir sobre seus significados ocultos. O imaterial, que afinal é o que dá sentido

à vida que se busca resgatar e compreender, pertence ao domínio da imaginação e dos sentimentos (KOSSOY, 1999, p. 134-135).

Essa última proposta de Boris Kossoy é caminho epistemológico bastante arriscado para um historiador. Rachel Abdala (2003, p. 25-26) demonstrou conhecimento das limitações acima apresentadas do uso da imagem como fonte para a pesquisa histórica, resistindo assim ao “canto das sereias”:

Desvincular-se da contemplação estética imposta pela imagem e deixar de considerá-la apenas como uma apresentação, ou como um fragmento da realidade, talvez sejam as maiores dificuldades impostas ao trabalho com esse tipo documental ainda pouco explorado pela historiografia. Considerando esse aspecto, constata-se a necessidade de se indagar a fotografia em seu próprio código, a linguagem imagética, não verbal, limitada pelas opções por determinados recursos técnicos e estéticos de cada época, o que evidencia aspectos formais do registro.

Desvincular-se da contemplação estética imposta pela imagem e resistir à sedução da compreensão do passado por meio dos sentimentos e da imaginação são tarefas necessárias ao ofício do historiador quando utiliza fotografias como fonte de pesquisa. A crítica mais contundente ao uso de fotografias como ferramenta de compreensão do real vem de Susan Sontag, frequentemente presente nas bibliografias de trabalhos sobre o tema, mas raramente citada de forma literal. Para essa autora, o código fotográfico, a linguagem imagética não verbal, não é de uso apropriado para pesquisas objetivas:

Toda foto tem múltiplos significados; de fato, ver algo na forma de uma foto é enfrentar um objeto potencial de fascínio. A sabedoria suprema da imagem fotográfica é dizer: “Aí está a superfície. Agora, imagine – ou, antes, sinta, intuita – o que está além, o que deve ser a realidade, se ela tem este aspecto”. Fotos, que em si mesmas nada podem explicar, são convites inesgotáveis à dedução, à especulação e à fantasia. A fotografia dá a entender que conhecemos o mundo se o aceitamos tal como a câmera o registra. Mas isto é o contrário de compreender, que parte de não aceitar o mundo tal como ele aparenta ser. Toda possibilidade

de compreensão está enraizada na capacidade de dizer não. Estritamente falando, nunca se compreende nada a partir de uma foto. [...]

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. A própria mudez do que seria, hipoteticamente, compreensível nas fotos é o que constitui seu caráter atraente e provocador. A onipresença das fotos produz um efeito incalculável em nossa sensibilidade ética. Ao munir este mundo, já abarrotado, de uma duplicata do mundo feita de imagens, a fotografia nos faz sentir que o mundo é mais acessível do que é na realidade (SONTAG, 2004, p. 33-34).

Susan Sontag objetiva discutir a sociedade contemporânea. Essa sociedade, ao multiplicar a percepção do mundo pela profusão de imagens, transforma o ser humano em espectador e colecionador de representações de realidades acabadas. O consumo fotográfico cotidiano muda o relacionamento dos sujeitos sociais com o real. Esse processo corrói a compreensão do mundo ao filtrá-la pelo contato com infinitas duplicatas da realidade. Segundo a autora, os seres humanos passaram por um acelerado processo de transformação de si próprios, sujeitos históricos e que também constituíam representações sociais, em consumidores/colecionadores de imagens prontas. A fotografia, inicialmente, foi a técnica mais eficaz nesse processo, mesmo quando se é o próprio fotógrafo a registrar o mundo. O caráter de colecionador/consumidor de realidades acabadas seria assim indissociável do ato fotográfico.

A autora ressalta também um dos principais problemas do uso de fotografias como meio de compreensão do real: a fotografia intrinsecamente embeleza o fato registrado, qualquer que seja ele. A percepção estética advinda com a contemplação da imagem fotografada invariavelmente induz à busca pelo belo no registro fotográfico. Citando Walter Benjamin, Sontag (idem, p. 123) destaca que:

A câmera é agora incapaz de fotografar um prédio residencial ou um monte de lixo sem transfigurá-lo. Para não falar de uma represa num rio ou de

uma fábrica de cabos de eletricidade: diante disso, a fotografia só consegue dizer: “Que belo”. [...] Ela conseguiu tornar abjeta a própria pobreza, ao tratá-la de um modo elegante, tecnicamente perfeito, e transformá-la em objeto de prazer.

Devido ao convite à especulação e à fantasia por parte do espectador da imagem fotografada, Susan Sontag apresenta sérias restrições ao uso da fotografia como ferramenta de compreensão da realidade. Porém, o historiador tem que se precaver contra a sedução da documentação sobre o passado sempre. Não importa se fontes escritas pareçam menos sedutoras. Elas também são produto humano, portanto carregadas de escolhas e seleção do que se registrou de maneira textual num documento. Ter distanciamento em busca de maior objetividade é exigência constante aos historiadores, não importa quais os tipos de fontes documentais. O risco de atribuir ao passado uma beleza que decorre do uso da fotografia como fonte documental é concreto. Esse risco deve ser combatido pelo distanciamento crítico desejável à atividade do historiador e pelo uso complementar de fontes escritas. Fotografias têm poder de verossimilhança superior ao de documentos escritos. Portanto, deve-se ter maior cuidado para não encarar o fato registrado fotograficamente sem algum distanciamento crítico. O poder de sedução estética e de embelezamento do fato registrado por fontes visuais pode ser equilibrado com o uso concomitante de fontes textuais. E fontes textuais podem ser melhor compreendidas buscando-se informações em fontes visuais. Não se pode descartar o uso da fotografia como fonte documental devido às suas características intrínsecas de embelezamento do passado. Nem de sua constituição consciente pelo fotógrafo, que previamente selecionou e organizou o que deveria ser registrado na foto. Isso ocorre, às vezes de maneira mais sutil, com quaisquer tipos de documentos usados pelos historiadores, quer sejam fontes orais, iconográficas ou escritas. Se as fontes documentais comportam grande carga de subjetividade de quem as registrou, cabe ao historiador buscar alguma objetividade no trato destas fontes. Não deveria ser diferente com o uso da fotografia como instrumento de compreensão do passado. O risco de encantamento com as fontes documentais sobrepondo-se à

busca de alguma objetividade por parte do historiador não é novo. Utilizando fontes visuais, esse risco talvez seja maior ainda, mas é necessário identificá-lo e equacioná-lo. Isso sempre foi incumbência do ofício do historiador.

Uma das maneiras de ter certa objetividade na pesquisa histórica com fontes fotográficas é buscar o máximo possível de informações sobre os fotógrafos autores das imagens que registraram o passado. Foi o caso da dissertação de Rachel Abdala, que se concentrou nos dois fotógrafos responsáveis pela documentação da gestão educacional de Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro no final da Primeira República: Augusto Malta e Nicolas Alagemovits. A autora contou também com trabalho anterior sobre Augusto Malta realizado por Antônio Ribeiro de Oliveira Júnior em 1994. Porém, esse caminho é bem mais difícil do que aparenta ser. Para o período coberto pelos relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo – 1933-1944 –, existem pouquíssimos estudos sobre os fotógrafos que atuaram nessa época. Na primeira metade do século XX, a atividade fotográfica dividia-se em dois ramos bem distintos: a fotografia amadora e a fotografia profissional. Ou, a fotografia artística e a fotografia documental. Afirmar que um fotógrafo era amador não presupunha desmerecer a qualidade de sua produção. Significava apenas que tal fotógrafo não se sustentava economicamente com essa atividade. Ele a exercia com objetivos estéticos. A maioria das pesquisas sobre história da fotografia concentra-se neste tipo de fotógrafo. Para ter noção desta abordagem, pode-se consultar o livro de Mônica Mendes, *Fotografia: cultura e fotografia paulistana no século XX*. Os fotógrafos profissionais, até agora, não foram objeto privilegiado de estudo. Uma das pesquisadoras a configurar exceção a esta afirmação é Telma Campanha de Carvalho. Em sua dissertação de mestrado, *Fotografia e cidade: São Paulo na década de 1930*, a autora buscou identificar, sem sucesso, quais foram os fotógrafos profissionais que trabalharam para o jornal *O Estado de S. Paulo*, para a Light e para o Departamento de Cultura do Município. Em seu doutorado, sobre a fotografia e a imprensa paulistana no início do século XX, a pesquisadora obteve melhores resultados nessa busca específica sobre quais foram os profissionais que trabalharam para o jornal *O Estado de*

S. Paulo. Telma Carvalho (2005, p. 67-69) identificou 48 fotografos a trabalhar ou vender sua produção para *O Estado de S. Paulo* nas primeiras três décadas do século passado. Porém, infelizmente, a autora não explica aos leitores quais foram os caminhos documentais que possibilitaram essa identificação, nem informações mais esclarecedoras sobre a biografia e trajetória profissional desses fotógrafos. Outra dessas exceções é o trabalho de Angela Garcia sobre o fotógrafo Aurélio Becherini (2008). Esse é um campo de pesquisa histórica bastante inexplorado.

As fotografias dos relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo, na sua quase totalidade, têm autoria desconhecida. Raras são as exceções. A mais marcante das exceções é a assinatura de difícil leitura do fotógrafo “Wauter”, ou algo semelhante. Esse registro de autoria encontra-se na foto colorida do Grupo Escolar do Bairro da Estiva, do relatório de Taubaté de 1938. Trata-se da única foto colorida localizada até o momento nesses relatórios, daí, provavelmente, a assinatura. Essa foto de 1938 comporta tecnologia de vanguarda, pois a maioria dos filmes coloridos foi fruto da tecnologia desenvolvida pela Agfacolor apenas dois anos antes, em 1936.



Figura 1: Grupo Escolar do Bairro da Estiva – Distrito de Dr. Quirino.
Fonte: Relatório de Taubaté de 1938.



Figura 2: Assinatura do autor.
Fonte: Relatório de Taubaté de 1938.

Outros poucos exemplos de autoria podem ser encontrados no relatório de São Carlos de 1933, em que a foto do Grupo Escolar de São João Batista é de autoria de “B. Garcia – Bocaina”. Ou quatro fotos contidas no relatório de Ribeirão Preto de 1934, no qual a foto do 3º Grupo Escolar de Ribeirão Preto é de autoria da “Photo Sport”; a do Grupo Escolar Coronel Francisco Martins, em Franca, de “J. Aguiar”; a do Grupo Escolar de Pontal, em Sertãozinho, da “Photographia Oliveira” e a foto das Escolas Reunidas de Dumont, da “Photo Aissum”. Porém, entre centenas de fotografias contidas nesses relatórios, estas são exceções. Para um levantamento de quais estúdios fotográficos e fotógrafos trabalharam para as Delegacias Regionais de Ensino, seria necessário reconstituir seu funcionamento administrativo e orçamentário. Para essa empreitada, o Arquivo Público do Estado de São Paulo preserva as “Minutas de Ofícios Diversos da Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública” das décadas de 1930 e 1940. O que Maria Lucia Spedo Hilsdorf afirmou em seu texto de 1999 para a série “Ofícios Diversos”, referindo-se principalmente aos documentos do século XIX, continua válido para o período varguista. O mais provável, num primeiro momento, será trabalhar essas imagens como de autoria indeterminada. Historiadores lidam frequentemente com esse tipo de desconhecimento. Por exemplo, os medievalistas não cogitaram ignorar as obras plásticas da Idade Média somente porque naquele período não se registravam seus autores. A ideia de que o fotógrafo era um documentarista a serviço do Estado

e que o proprietário final das fotos, o Estado, sobrepunha-se aos direitos autorais dos fotógrafos profissionais acompanhará possivelmente a análise deste farto e anônimo material visual. Essas fotos não foram concebidas originalmente como fotografias artísticas, mas como fotos documentais. Em última instância, o “autor” das fotos era quem pagava por elas: o Estado.

Muitas das informações contidas nas fotos dos relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo poderiam também ser colhidas nos textos desses documentos. Por exemplo, a proporção entre gênero masculino e feminino do corpo docente e administrativo das escolas inspecionadas. Existem listas com os nomes desses componentes. Porém, com as fotos é possível obter detalhes que apenas os nomes textuais não indicam. Exemplo: na foto do pessoal administrativo do 1º Grupo Escolar de Bauru, em 1933, além do delegado de ensino e do diretor, existem quatro funcionários homens e duas mulheres. Destes, um senhor de idade avançada, negro. Ao seu lado, uma funcionária jovem também negra. As características étnicas e etárias dos membros da escola não estão atreladas aos seus nomes nesse relatório e em nenhum dos demais. Para o corpo docente, vale a mesma observação, sendo a desproporção de gênero visualmente clara. Dois casos são exemplares. No relatório de Bauru em 1933, encontram-se as fotos do corpo docente de todas as escolas da região. No 1º Grupo Escolar de Bauru, a imagem registra o diretor, quatro professores e vinte professoras. No Grupo Escolar de Marília, além do diretor e de dois professores, existem 19 professoras. Quanto aos alunos, a informação sobre a composição de origem étnica e por gênero somente pode ser observada nas fotos, pois não constam nos relatórios pesquisados as listas nominais do corpo discente. Na fotografia de uma turma mista, de faixa etária mais avançada, do 2º Grupo Escolar de Bauru em 1933, ou também de uma turma mista com a mesma característica etária do Grupo Escolar de Pederneiras, no mesmo ano, pode-se observar uma mistura evidente de negros, indígenas e mulatos entre os demais alunos, predominantemente brancos. É importante destacar que, nas várias fotos deste tipo, não existe segregação por questões étnicas, mas apenas por gênero. As alunas em primeiro plano e os alunos em segundo plano. Entre os estudantes, os indígenas, mulatos e negros não se agrupam isoladamente, mas de maneira casual. É provável que isto

tenha sido propositalmente organizado assim pelo fotógrafo, com possível indicação do delegado de ensino ou do diretor da escola. Porém, isso indica o desejo de que constasse visualmente a não segregação no ambiente escolar. Fotos registram o ideal almejado. O mesmo pode ser observado em foto da sala de aula do Grupo Escolar de Duartina em 1933, com grande parte das alunas descendentes de indígenas; ou de classes masculinas e de classes femininas do Grupo Escolar de Marília em 1933, com número significativo de alunos de origem japonesa. Os textos não trazem essas informações, sendo as imagens úteis, no que se refere às características étnicas, etárias e de gênero dos membros das escolas inventariadas.

Susan Sontag (2004, p. 193) observou que a fotografia tem importante papel na compreensão do que era o mundo privado, o qual somente se deveria fotografar de determinada maneira, ou mesmo não se fotografar, e a construção de espaços públicos de sociabilidade, também com regras específicas para serem fotografadas. A construção de espaços públicos corretos, do ponto de vista de representações sociais apropriadas, pode ser observada em muitas das fotografias dos relatórios das Delegacias Regionais de Ensino. Nesse caso, é a escola quem ordena e institui a maneira pública correta de se apresentar. A representação escolar ideal serve como referência à hierarquização social almejada. Um dos melhores exemplos dessa composição social ideal consta da foto da classe mista, provavelmente do último ano, do Grupo Escolar de Pederneiras, em 1933. A classe encontra-se na escadaria da escola. Na frente da escadaria, em primeiro plano, sentados num banco, encontram-se alunas. Algumas com pernas cruzadas, mas várias delas recatadamente com as mãos sobre os joelhos, evitando qualquer possibilidade de seus vestidos esvoaçarem. Ao centro, de terno, sentado, está o diretor da escola. Na extremidade direita desta primeira fileira de alunas, encontra-se, de pé, o delegado de ensino. Na fileira posterior, já com alunas em pé, à esquerda delas, encontra-se a professora da classe. Na sequência, mais uma fileira de alunas e três fileiras de alunos; estes, de paletó. Há uma aluna negra em cada uma das três fileiras femininas. Esta fotografia é exemplar de como a escola funcionava como lugar de passagem entre o privado e o público na composição de representações sociais corretas, sob o ponto de vista do Estado, da hierarquia então existente.



Figura 3: Grupo Escolar de Pederneiras – classe mista.
Fonte: Relatório de Bauru de 1933.

Outro exemplo de como representar corretamente um importante funcionário do sistema escolar pode ser observado na fotografia de 1933 do diretor do Grupo Escolar de Duartina, José Ordoñez da Graça, em seu gabinete profissional. O diretor é fotografado como se estivesse compe-
netradamente registrando algo em sua escrivanhinha, ao lado da mesa com uma máquina datilográfica.



Figura 4: Gabinete do diretor José Ordoñez da Graça.
Grupo Escolar de Duartina.
Fonte: Relatório de Bauru de 1933.

Segundo Peter Burke (2004, p. 35), esses retratos a representar os sujeitos sociais em público:

registram não tanto a realidade social, mas ilusões sociais, não a vida comum, mas *performances* especiais. Porém, exatamente por essa razão, eles fornecem evidência inestimável a qualquer um que se interessa pela história de esperanças, valores e mentalidades sempre em mutação.

É curioso observar uma diferença clara entre as maneiras de se fotografar as classes dos Grupos Escolares, turma a turma, com seus respectivos professores, e os alunos e professores das Escolas Reunidas. Nesse último caso, como pode ser observado na fotografia das Escolas Reunidas de Presidente Alves, do relatório de Bauru de 1933; das Escolas Reunidas de Soturno, do relatório de São Carlos de 1933; e na foto das Escolas Reunidas de Redenção, em Jambuí, do relatório de Taubaté de 1934, os alunos e os professores são apresentados coletivamente na frente do prédio escolar. Nas fotos das Escolas Reunidas não se apresentam distinção por classes, sendo que os professores encontram-se imersos entre as dezenas de alunos.



Figura 5: Escolas Reunidas de Presidente Alves.

Fonte: Relatório de Bauru de 1933.

No relatório de Ribeirão Preto de 1934, em diversas passagens menciona-se que as Escolas Reunidas da região estão em acelerado pro-

cesso de transformação em Grupos Escolares. Essa mudança pode não ter sido tão pacífica assim. As fotografias das Escolas Reunidas apresentam outra maneira de representar socialmente os componentes da escola. Essa distinção talvez tenha perdurado nas mentes dos diferentes tipos de professores que compunham o sistema escolar de então.

Nos relatórios, não são apenas as fotografias das classes ou dos profissionais escolares que servem de indício da postura social correta a ser apresentada publicamente. A própria instrumentalização dos corpos pelo processo educacional, especificamente pela educação física, é algo de destaque nesses documentos para a compreensão do ordenamento do espaço público. A foto da aula de ginástica de alunos do 1º Grupo Escolar de Bauru em 1933 e as fotos das aulas mistas de ginástica do Grupo Escolar de Itatinga também em 1933 são emblemáticas desta composição ordenada dos corpos no espaço público.



Figura 6: Grupo Escolar de Itatinga.
Fonte: Relatório de Botucatu de 1933.



Figura 7: 1º Grupo Escolar de Bauru.
Fonte: Relatório de Bauru de 1933.

Existem muitas destas fotografias nos diversos relatórios pesquisados. Existem, contudo, poucas fotografias das atividades de higiene corporal na própria escola após as aulas de ginástica, como foi registrado no Grupo Escolar de Tremembé em 1935.



Figura 8: Grupo Escolar de Tremembé – alunos no banho.
Fonte: Relatório de Taubaté de 1935.

O ápice da construção de representações públicas de atividades ligadas à escola com função de hierarquização e ordenamento social ficou registrado nas fotografias dos escoteiros em desfile ou em treinamento marcial nas proximidades dos grupos escolares. Entre vários exemplos possíveis, pode-se mencionar as fotos dos escoteiros em Garça e em Marília contidas no relatório de Bauru de 1933; a foto dos membros adultos da Associação Escolar de Escoteiros contida no relatório de São Paulo de 1942; os escoteiros desfilando em frente ao Grupo Escolar de Faxina; em treinamento militar em São Miguel Arcanjo; ou de grupos femininos de escoteiros em desfile em Itararé; os três últimos casos em fotografias do relatório de Itapetininga de 1936.



Figura 9: Escoteiros de Garça.
Fonte: Relatório de Bauru de 1933.



Figura 10: Escoteiros de São Miguel Arcanjo.
Fonte: Relatório de Itapetininga de 1936.

Essa articulação entre escotismo e educação nas décadas de 1930 e 1940 foi bem analisada em trabalho publicado em 2000 por Rosa Fátima de Souza. Aliás, esta autora utilizou algumas das fotografias desses relatórios em seu livro de 2009.

Além da representação de corpos corretos fora da escola, composta pelos desfiles e treinamentos militares do escotismo, dentro da escola essa idealização dos corpos infantis belos é percebida nas fotos dos bailados femininos das festas escolares. Essas danças e representações musicais, às vezes com trajés apropriados a mulheres adultas, podem ser vistas, entre outras, nas fotografias das festas do 1º Grupo Escolar de Bauru ou do Grupo Escolar de Agudos em 1933. Mesmo com o caráter de documentos oficiais, os fotógrafos tinham também presentes as qualidades estéticas das fotografias por eles produzidas:

A fotografia tem um destino duplo. Ela é a filha do mundo do aparente, do instante vivido, e como tal guardará sempre algo do documento histórico ou científico sobre ele; mas ela é também filha do retângulo, um produto das belas-artes, o qual requer o preenchimento agradável ou harmonioso do espaço com manchas em preto e branco ou em cores. Neste sentido, a fotografia terá sempre um pé no campo das artes gráficas e nunca será suscetível de escapar deste fato (BRASSAÏ apud KOSSOY, 2001, p. 48).



Figura 11: 1º Grupo Escolar de Bauru – festa escolar.

Fonte: Relatório de Bauru de 1933.

A composição das fotografias das meninas em traje e postura de dança encontradas nos relatórios demonstra tanto o filtro prévio que o próprio fotógrafo apresenta sobre o tema registrado quanto a sua propensão a documentar a realidade como um profissional das artes gráficas. Isto é, com pretensões de composição equilibrada e harmoniosa; noutras palavras, organizar o tema de maneira clássica.



Figura 12: Grupo Escolar de Agudos – festa escolar.
Fonte: Relatório de Bauru de 1933.

A fotografia é importante registro do real. Porém, esse documento foi conscientemente construído pelo fotógrafo. A própria disposição interna dos elementos registrados foi propositalmente ensaiada de antemão. Vemos hoje não somente o passado fotografado, mas um certo passado selecionado para que compusesse a idealização que o documentarista tinha dessa realidade. No entanto, isso serve como duplo documento: tanto das pessoas e da cultura material de então, quanto do que a mente do fotógrafo pensava ser o correto e belo sobre o tema registrado. A preparação meticulosamente executada pelo fotógrafo sobre o tema a ser fotografado muitas vezes não tinha cunho explicitamente político, mas preponderantemente estético, como salientou Brassã. O possível uso com finalidade de propaganda de feitos governamentais não estava totalmente oculto na organização do belo nestas fotografias. A fotografia bela e passível de ser apresentada como propaganda dos feitos governamentais certamente renderia maiores chances de emprego

aos fotógrafos contratados para registros documentais oficiais. No caso das imagens dos bailados das festas escolares, a composição do belo foi propositalmente buscada, organizada e atingida pelos fotógrafos de então. As diversas fotografias das danças estudantis podem proporcionar uma melhor compreensão do que se concebia como beleza nas décadas de 1930 e 1940.

No entanto, nem tudo é montagem consciente e de pleno domínio dos fotógrafos nesses relatórios:

A informação correta fornecida por uma fotografia pode ser de uso tangencial em um relato analítico de um acontecimento passado, mas preservando-se um detalhe que de outro modo poderia ser ignorado, podem ser reveladas novas linhas de curiosidade, não necessária e estritamente históricas sobre o passado. [...] O fotógrafo nem sempre é consciente de tudo que fotografa. Coisas imprevistas também são registradas (GASKELL, 1992, p. 266).

Exemplos dessa falta de composição explicitamente consciente por parte do fotógrafo e que, portanto, comporta bastante espontaneidade do fato registrado podem ser vistos nas fotos do Clube Esportivo Infantil de Piratininga, do relatório de Bauru de 1933. Nessas fotos, professores, alunos e mesmo o delegado regional de ensino são apresentados mergulhando, remando e nadando em um rio da região.



Figura 13: Clube Esportivo Infantil – Piratininga.
Fonte: Relatório de Bauru de 1933.

Outros exemplos em que o fotógrafo registrou algo provavelmente não intencional encontram-se nas diversas fotografias em que alunos calçam apenas um pé de seus sapatos. É o caso da aluna na primeira fila da classe mista do 2º Grupo Escolar de Bauru em 1933. Ou da foto de uma classe mista do Grupo Escolar Cerqueira Cesar, em Botucatu, também em 1933, na qual quatro alunos da primeira fileira calçam apenas um dos pés do par de seus sapatos. Como afirmado anteriormente, imagens e textos são complementares como fontes históricas. Nesse caso específico, texto de 1908 de Monteiro Lobato (1974, p. 37), então promotor em Areias, pequena cidade paulista do Vale do Paraíba, elucida esta curiosa disposição dos pés semicalçados:

Fica no extremo da rua o grupo escolar, de modo que a meninada passa e repassa à frente da minha janela. Notei que muitas crianças sofriam dos pés, pois traziam um no chão e outro calçado. Perguntei a uma delas:

– Que doença de pés é essa? Bicho arruinado?

O pequeno baixou a cabeça com acanhamento, depois confessou.

– É “inconomia”.

Compreendi. Como nos Grupos não se admitem crianças de pé-no-chão, inventaram as mães pobres aquela pia fraude. Um pé vai calçado; o outro, doente de imaginário mal crônico, vai descalço. Um par de botinas dura assim por dois. Quando o pé de botina de uso fica estragado, transfere-se a doença de um pé para outro. Fica o dispêndio cortado pelo meio. Acata-se a lei e guarda-se o cobre.

Essa diferença de vestuário e de condições econômicas dos alunos pode ser claramente observada nas fotos das escolas rurais. Como não são grupos escolares, não existe a exigência de alunos calçados. Em fotografia da Escola Mista Rural do Bairro de Guaricanga, em Avaí, do relatório de Bauru de 1933, apenas seis dos 32 alunos estão calçados. Em diversas fotos de escolas rurais do relatório de Itapetininga de 1936, todos os alunos estão descalços. As fotografias estabelecem hierarquias entre os estabelecimentos escolares. Há um nítido elogio dos grupos escolares em comparação com as escolas isoladas e com as escolas rurais. As escolas reunidas ocupam posição intermediária. Pode-se verificar esta hierarquização nas escolas rurais em contraste com o Grupo Escolar de Faxina, no relatório de Itapetininga de 1936.

Os alunos descalços das escolas rurais também são colocados em contraste com os escoteiros de Faxina, em desfile defronte ao grupo escolar da cidade.



Figura 14: Escola do Bairro das Pedras – Faxina.

Fonte: Relatório de Itapetininga de 1936.



Figura 15: Grupo Escolar de Faxina – escoteiros.

Fonte: Relatório de Itapetininga de 1936.

Outra hierarquização marcante pode ser observada entre as escolas públicas e as escolas não estatais. É o caso, por exemplo, das fotos do imponente edifício da Escola Normal Oficial de Botucatu em contraste com a fotografia do humilde prédio da Escola Normal Livre de São Manuel, contidas no relatório de Botucatu de 1933.



Figura 16: Escola Normal Oficial de Botucatu.
Fonte: Relatório de Botucatu de 1933.



Figura 17: Escola Normal Livre de São Manuel.
Fonte: Relatório de Botucatu de 1933.

As fotografias desses relatórios possibilitam a visualização dos trabalhos escolares e dos métodos didáticos de então. Neles, existem dezenas de fotos dos trabalhos escolares femininos, em que predominam bordados e rendas. Há também, em menor quantidade, exemplos dos trabalhos escolares masculinos, como nas fotografias de 1933 dos alunos na construção

de artefatos na aprendizagem da carpintaria no Grupo Escolar de Gália ou também no Grupo Escolar de Aparecida, em São Manuel.



Figura 18: Grupo Escolar de Agudos.

Fonte: Relatório de Bauru de 1933.



Figura 19: Grupo Escolar de Aparecida.

Fonte: Relatório de Botucatu de 1933.

As fotografias são rica e importantíssima fonte para compreender os métodos didáticos das décadas de 1930 e 1940. Nas fotos do material da biblioteca ou em aulas práticas do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida, de Botucatu, em 1933, há nítido elogio à modernidade pedagógica. Professores e alunos em sala de aula são retratados utilizando o rádio ou em aulas ativas de observação de plantas nos jardins da escola.

Os relatórios frequentemente mencionam de maneira positiva as “aulas ativas”. Baseadas no método intuitivo, essas aulas marcaram profundamente as práticas pedagógicas da denominada Escola Nova. Porém, é necessário ter cuidado com o que se entendia como “aula ativa” por diferentes escolas do período.



Figura 20: Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida – Botucatu.
Fonte: Relatório de Botucatu de 1933.



Figura 21: Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida – Botucatu.
Fonte: Relatório de Botucatu de 1933.

A foto da aula ativa do Grupo Dr. Cardoso de Almeida tem todas as marcas esperadas da observação intuitiva de plantas. No entanto, as fotografias das aulas ativas do Grupo Escolar de Itararé mostram basicamente alunos em atividades de cultivo agrícola. As aulas ativas e o funcionamento do Clube Agrícola do Grupo Escolar de Itararé eram atividades correlatas.



Figura 22: Atividades do Clube Agrícola do Grupo Escolar de Itararé.

Fonte: Relatório de Itapetininga de 1936.



Figura 23: Atividades do Clube Agrícola do Grupo Escolar de Itararé.

Fonte: Relatório de Itapetininga de 1936.

Nos relatórios fica evidente a imagem do grupo escolar como estabelecimento com muitas atividades fora da sala de aula. Nos relatórios estão registrados textualmente os balanços financeiros das cooperativas escolares. Porém, a fotografia do funcionamento idealizado da Cooperativa Escolar de Itararé apresenta detalhes de improvável compreensão apenas com a leitura dos textos referentes a esse componente do grupo escolar. Na fotografia, contida no relatório de Itapetininga de 1936,

a Cooperativa Escolar é mostrada como empresa administrada pelos estudantes. No lado de dentro da Cooperativa, separada do exterior por uma balaustrada de madeira, duas alunas manuseiam provavelmente a contabilidade da empresa. Na parede do fundo, encontra-se uma estante com o cartaz de Banco Cooperativo. Em suas três prateleiras, essa estante comporta espaço para seis cofres de madeira de proporções próximas às de uma caixa de sapatos. Quatro desses cofres encontram-se na estante que configura o Banco Cooperativo: Caixinha Escolar; Jornal das Crianças; Cinema Educativo; Escotismo. Dois dos cofres não se encontram na estante. Estão sendo manuseados na balaustrada por dois grupos de alunos. À esquerda, três alunos apresentam suas cestas de vime vazias, provavelmente após a venda dos produtos agrícolas cultivados pelos alunos. Um aluno deposita no cofre do Clube Agrícola as moedas obtidas com essa venda, enquanto outro aluno contabiliza o dinheiro num livro-caixa. À direita, um aluno apresenta uma cédula de dinheiro a ser depositada no cofre da Biblioteca enquanto uma aluna contabiliza esse valor no respectivo livro-caixa. Essa única fotografia nos ajuda a compreender o funcionamento idealizado para as cooperativas escolares de maneira mais sintética e eficiente do que a leitura das dezenas de páginas de textos sobre o tema. No entanto, esses dois tipos de fontes, visuais e textuais, continuam sendo complementares.



Figura 24: Cooperativa Escolar do Grupo Escolar de Itararé.
Fonte: Relatório de Itapetininga de 1936.

Deve-se ter esse mesmo tratamento com outra atividade pouco estudada dos grupos escolares: sua função hospitalar. A Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública proporcionou a alguns grupos escolares funções dedicadas à saúde pública. Isso pode ser observado na fotografia do gabinete dentário do Grupo Escolar de Marília, no relatório de Bauru de 1933, ou na foto do gabinete dentário do Grupo Escolar Olímpio Catão, em São José dos Campos, no relatório de Taubaté de 1935. Nesse sentido, o relatório de Piracicaba de 1933 contém um desenho curioso: da ambulância reivindicada para a “assistência sanitária escolar” da região de Piracicaba. As imagens não só registram a realidade inventariada do sistema escolar paulista, mas também exemplificam reivindicações.



Figura 25: Grupo Escolar Olímpio Catão – São José dos Campos.
Fonte: Relatório de Taubaté de 1935.



Figura 26: Ambulância Escolar reivindicada para Piracicaba.
Fonte: Relatório de Piracicaba de 1933.

Pode-se sintetizar a importância das imagens contidas nos relatórios das Delegacias Regionais de Ensino de São Paulo como fonte de pesquisa para a história da educação com uma citação de Peter Burke (2004, p. 236-238):

1. As imagens dão acesso não ao mundo social diretamente, mas sim a visões contemporâneas daquele mundo, a visão masculina das mulheres, a da classe média sobre os camponeses, a visão dos civis da guerra, e assim por diante. Os historiadores não podem dar-se ao luxo de esquecer as tendências opostas dos produtores de imagens para idealizar e satirizar o mundo que representam. [...]
2. O testemunho das imagens necessita ser colocado no “contexto”, ou melhor, em uma série de contextos no plural (cultural, político, material, e assim por diante), [...] em um determinado lugar e tempo, bem como os interesses do artista e do patrocinador original ou do cliente, e a pretendida função da imagem.
3. Uma série de imagens oferece testemunho mais confiável do que imagens individuais, seja quando o historiador focaliza todas as imagens ainda existentes que os espectadores poderiam ter visto em lugares e épocas específicas [...], seja quando observa as mudanças nas imagens [...] ao longo do tempo. O que os franceses chamam “história serial” vem a ser extremamente útil em determinadas ocasiões.

4. No caso de imagens, como no caso de textos, o historiador necessita ler nas entrelinhas, observando os detalhes pequenos mas significativos – incluindo ausências significativas – usando-os como pistas para informações que os produtores de imagens não sabiam que eles sabiam, ou para suposições que eles não estavam conscientes de possuir.

As fotografias dos relatórios constituem-se rico material de pesquisa. Além delas, nesses documentos existem três outros tipos de imagens: gráficos, mapas e plantas de edifícios escolares. Alguns dos relatórios trazem centenas de informações quantitativas do funcionamento das escolas inspecionadas. São dados como número de matrículas, de alunos efetivamente cursando a escola, dos realmente alfabetizados. Esses dados são distribuídos por tipos e localização das escolas, gênero, idade etc. Tais informações são importantes para a história quantitativa do sistema escolar paulista. Alguns dados estão organizados em gráficos, como os do relatório de Taubaté de 1937 ou os gráficos do relatório da Escola Normal de São Carlos em 1940.

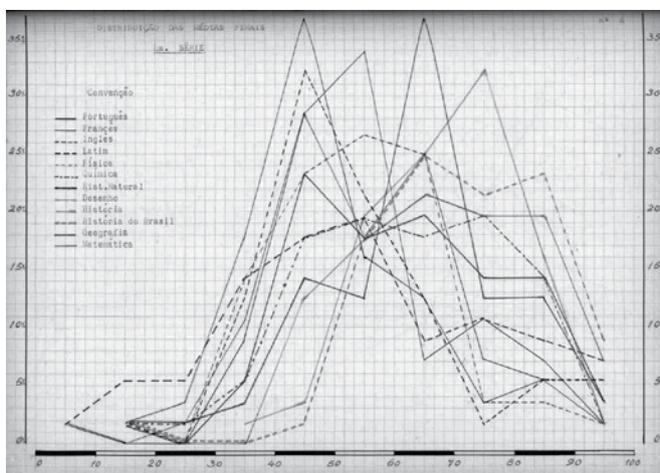


Figura 27: Distribuição das médias finais.

Fonte: Relatório da Escola Normal de São Carlos de 1940.

Os mapas servem para localizar e diferenciar as escolas das respectivas Delegacias Regionais de Ensino. Tais mapas forneceram uma visualização da distribuição das escolas. Atualmente, são amplo material

para pesquisas sobre a abrangência do sistema escolar paulista e também, secundariamente, possível objeto de estudo para a história da cartografia em São Paulo nas décadas de 1930 e 1940.



Figura 28: Mapa de Mirassol.
Fonte: Relatório de São José do Rio Preto de 1933.



Figura 29: Mapa de Taubaté. Figuras 30 e 31: Legendas.
Fonte: Relatório de Taubaté de 1942. Fonte: Relatórios de São José do Rio Preto de 1933 e de Taubaté de 1942.

No que se refere às escolas isoladas, o relatório de São Carlos de 1933 informa a obrigatoriedade de que os professores dessas escolas fizessem um mapa descrevendo dois quilômetros de raio de suas vizinhanças. Esses mapas são fonte importante para entendermos a inserção dessas escolas no meio rural ou em pequenas aglomerações urbanas. Este relatório apresenta como exemplo o mapa referente à escola da Fazenda São José, em Bariri. Tais mapas, documentos de exigência oficial, provavelmente foram preservados em São Carlos ou depositados no Arquivo Público do Estado de São Paulo.

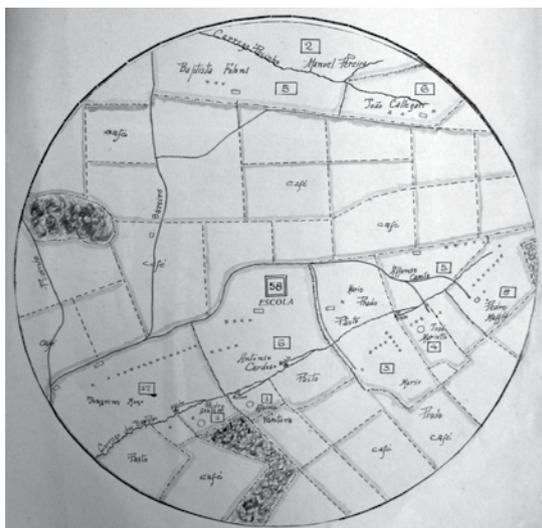


Figura 32: Escola da Fazenda São José – Bariri.
Fonte: Relatório de São Carlos de 1933.

Alguns relatórios apresentavam as plantas das escolas inspecionadas, frequentemente acompanhadas das fotos dos edifícios correspondentes, principalmente dos grupos escolares, como no caso dos relatórios de Taubaté de 1934 e 1935. O mais completo nesse sentido é o relatório de Ribeirão Preto de 1934. Nesse vasto documento, existem dois mapas localizando, de maneira regional e local, cada um dos grupos escolares inventariados. Fornece também a foto e a planta de todas essas escolas.

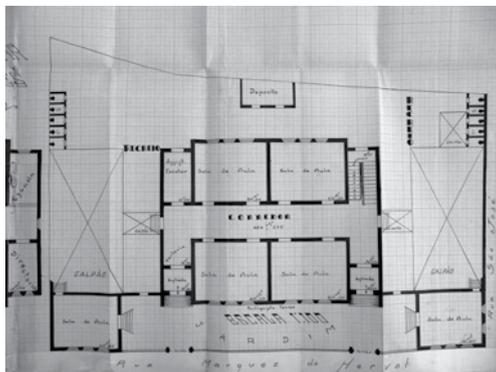


Figura 33: Grupo Escolar Dr. Lopes Chaves – Taubaté.
Fonte: Relatório de Taubaté de 1934.

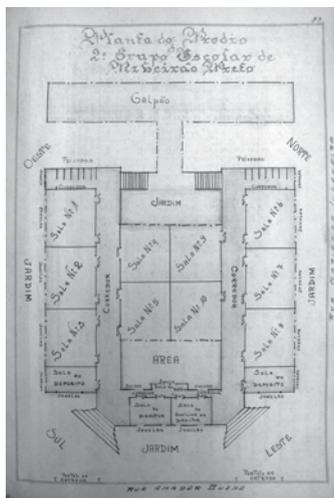


Figura 34: 2º Grupo Escolar de Ribeirão Preto.
Fonte: Relatório de Ribeirão Preto de 1934.

Para uma análise dessas plantas escolares, é apropriado consultar o importante trabalho de Silvia Wolff (1992), *Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*. Essa autora não usou os relatórios como fonte em sua obra.

As imagens dos relatórios das Delegacias Regionais de Ensino são ricas fontes de pesquisa. Porém, deve-se atentar também aos textos dos relatórios.

Não somente às legendas das imagens, mas à gama de informações textuais neles contidas. No âmbito do atual trabalho não será possível descrever as características das informações textuais dos relatórios tratados: o espaço do artigo não comporta esta apresentação, assim como determinou a supressão de várias das fotos aqui mencionadas. No entanto, como exemplos desse monumental material de pesquisa, pode-se mencionar alguns dos dados textuais dos documentos. Os relatórios contêm descrições sócio-históricas das regiões onde estão as escolas inspecionadas. Frequentemente, essas descrições abordam “o problema rural”, como no relatório de Piracicaba de 1933 (p. 26). Ou os problemas sociais da região, como em “a escola e o álcool” (p. 32) do mesmo documento. Esses relatórios descrevem a carreira docente do período, como na caracterização dos concursos de ingresso ao magistério no relatório de Botucatu de 1933 (p. 27) e o detalhamento desta carreira, apresentando os defeitos da formação do professor primário, o ingresso e o início do trabalho docente, a adaptação ao local de trabalho e as oportunidades de aperfeiçoamento profissional encontradas no relatório de Itapetininga de 1936 (p. 57-62). Apresentam também as orientações pedagógicas frente às necessidades da “globalização do ensino”, usando literalmente estes termos, como no relatório de Botucatu de 1933 (p. 18). Esses documentos contêm as recomendações didáticas para o ensino de diversas disciplinas como leitura, cálculo e música, como no relatório de São Carlos de 1933 (p. 50-53). Estabelecem as normas de distribuição do tempo escolar, como no relatório de Santos de 1936, em que se descrevem, com a divisão precisa de intervalos 15, 20, 25 e 30 minutos de aula, os diversos conteúdos escolares a serem ministrados (p. 37-52). Esse detalhamento minucioso foi impresso em forma de livreto de 15 páginas pela Tipografia Silva, de Santos, em 1934, e preservado como anexo do relatório de 1936. Esses documentos apresentam a pontuação ideal, os critérios de avaliação e o tempo de duração previsto para as provas mensais e o exame anual final, assim como sugestões de questões e exemplos de provas aplicadas para as disciplinas de cálculo (aritmético e geométrico), linguagem (oral e escrita), leitura, história, noções comuns, trabalhos manuais, geografia, desenho, canto e declamação, como as encontradas no relatório de Botucatu de 1940 (p. 61-75). Descrevem detalhadamente as festas escolares, como no relatório de Casa Branca de 1938 (p. 42-44). Os relatórios apresentam

o uso do cinema como instrumento didático, como no relatório de São Carlos de 1933 (p. 53-56), em que estão relacionados 20 filmes do cinema educativo de então, exemplificados com duas sinopses; tais filmes podem estar preservados na Cinemateca Brasileira ou no Arquivo Nacional. Os relatórios apresentam também as reivindicações para a melhoria do ensino, como nas “sugestões” (p. 82) do relatório de Piracicaba de 1933.

Entre diversas outras possibilidades de pesquisa, os relatórios podem conter informações para a compreensão da nacionalização do ensino em áreas de forte presença de imigrantes estrangeiros. Dados sobre o processo de adaptação dos alunos de origem japonesa transferidos compulsoriamente de Santos para o interior. Noções sobre as repercussões educacionais da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial. A listagem dos livros das bibliotecas pedagógicas das escolas e inúmeras outras informações preciosas. Para o presente texto pesquisou-se 23 dos 68 relatórios localizados até o momento. Nos dois terços dos relatórios não consultados podem existir surpresas imensas. Esse trabalho apresentou apenas a “ponta do *iceberg*”. Mãos à obra!

Referências

ABDALA, R. D. *A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927-1930)*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARROS, A. M. *Da pedagogia da imagem às práticas do olhar: a escola como cartão-postal no Distrito Federal do início do século*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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

CARVALHO, T. C. *Fotografia e cidade: São Paulo na década de 1930*. 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

_____. *A fotografia na imprensa diária paulistana nas primeiras décadas do século XX: O Estado de S. Paulo*. 2005. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos avançados*, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991.

GARCIA, A. C. *São Paulo em Prata: a capital paulista nas fotografias de Aurélio Becherini (anos 1910-1920)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

GASKELL, I. História das imagens. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. p. 237-271.

HILSDORF, M. L. S. A série *Ofícios Diversos* do arquivo do estado de São Paulo como fonte para a história da educação brasileira. In: VIDAL, D. G.; SOUZA, M. C. C. C. (Org.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 13-20.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

_____. *Fotografia & história*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LACERDA, A. L. *Fotografia e discurso político no Estado Novo: uma análise do projeto editorial*. Obra Getuliana. 1998. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LIMA, S. F.; CARVALHO, V. C. *Fotografia e cidade – da razão urbana à lógica de consumo: álbuns de São Paulo (1887-1954)*. Campinas: Mercado de Letras, 1997. [Especial atenção ao Anexo I – Fotografia e história, p. 227-244. Trata-se de exaustivo levantamento bibliográfico anteriormente publicado nos *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, Nova Série, v. 2, jan.-dez. 1994].

LOBATO, M. *Cidades mortas*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1974.

MENDES, M. J. C. R. *Fotografia: cultura e fotografia paulistana no século XX*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

OLIVEIRA, M. M. *Memória escolhida: imagem e história nas fotografias do Álbum Fotográfico da Escola Normal – 1895*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

OLIVEIRA JR., A. R. A fotografia oficial: imagem do poder. *Boletim do Centro de Memória da UNICAMP*, Campinas: UNICAMP, v. 5, n. 10, p. 33-42, jul./dez. 1993.

_____. *Do reflexo à mediação: um estudo da expressão fotográfica e da obra de Augusto Malta*. 1994. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

SILVA, M. A. A construção do saber histórico: historiadores e imagens. *Revista de História*, São Paulo: FFLCH-USP, n. 125/126, p. 117-134, 1992.

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

SOUZA, R. F. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. *Cadernos Cedes*, Campinas: UNICAMP, ano XX, n. 52, p. 14-24, nov. 2000.

_____. *Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria – ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIDAL, D. G. A fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX: uma primeira aproximação. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 73-87.

WOLFF, S. F. S. *Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*. 1992. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

Endereço para correspondência:

Macioniro Celeste Filho

Av. Paes de Barros, 1.252 – ap. 22

São Paulo – SP

CEP: 03114-000

E-mail: marcio.celeste@fc.unesp.br

Recebido em: 31 mar. 2011

Aprovado em: 14 dez. 2011